ROGER MUCCHIELLI

METODE ACTIVE ÎN PEDAGOGIA ADULȚILOR

CUNOAȘTEREA PROBLEMEI

VEZI VERSO – APLICAȚII PRACTICE

Scanned with OKEN Scanner

Ani în şir, prof. Roger Mucchielli a organizat şi animat în Franţa şi în ţările de limbă franceză seminarii de pregătire şi perfecţionare în ştiinţele umane.

Pentru prima oară se publică integral materia predată în aceste seminarii.

Este un eveniment pentru toţi cei care se interesează de aceste ştiinţe sau care tratează problemele umane : ei ştiu că în exercitarea profesiunii lor sau pentru informarea la zi în ceea ce ştiu şi în ceea ce fac trebuie să-şi organizeze pregătirea lor permanentă.

Întrucît nu toată lumea poate urma, decît parţial, sesiunile de pregătire şi de reciclare, trebuia să se găsească o formulă nouă de autoperfecţionare. Acest proiect s-a realizat astăzi prin fasciculele publicate în „Pregătirea permanentă în ştiinţele umane".

La cele 20 de seminarii conduse şi redactate de Roger Mucchielli se adaugă, în aceeaşi colecţie, seminarii prezentate de instructori de prestigiu.

Născut în 1919, dintr-o veche familie corsicană, licenţiat în filozofie la vîrsta de 20 de ani, Roger Mucchielli îşi va întrerupe studiile din cauza mobilizării, care, timp de 7 ani, l-a obligat să participe la toate marile operaţii ale războiului, la sfîrşitul căruia purta gradul de ofiţer al Diviziei „Leclerc" şi de comandor al Legiunii de onoare militare. Profesor agregat în filozofie la 30 de ani, el a obţinut ulterior doctoratul în medicină, iar apoi, în 1959, doctoratul în litere (sociologie şi psihologie) după 5 ani de detaşare la Centrul Naţional de Cercetare Ştiinţifică.

Acesta a fost începutul unei strălucite cariere ştiinţifice — evidenţiată prin misiuni în Statele Unite şi în Africa —, în cursul căreia a publicat circa 40 de lucrări şi numeroase articole şi comunicări.

Numit în 1966 la Facultatea de litere şi ştiinţe umane din Nisa, la catedra de pedagogie şi psihologie (după ce a ocupat aceeaşi catedră la Rennes între 1958 şi 1966), calificat neuropsihiatru în 1969, R. Mucchielli a întemeiat în cursul carierei sale trei centre de psihopedagogie şi de psihosociologie şi două reviste internaţionale. A fost preşedinte al Institutului Internaţional de Sinteze Psihoterapeutice. A condus în cadrul Editurii E.S.F., colecţia „Horizons de la Psychologie" şi în cadrul Editurii E.M.E., colecţia „Cadréco — Sciences humaines".

Scanned with OKEN Scanner

ROGER MUCCHIELLI

METODE ACTIVE ÎN PEDAGOGIA ADULȚILOR

(Pentru pedagogi, instructori și responsabili)

Traducere de prof. emerit dr. *Victoria C. Petrescu*
și prof. *Elvira Balmuș*

CUNOAȘTEREA PROBLEMEI

EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ
BUCUREȘTI – 1982

Scanned with OKEN Scanner

Traducerea s-a făcut după :
„Formation permanente en sciences humaines"

Roger Mucchielli

Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes

Troisième édition
Revue et augmentée

© Les Editions ESF

Entreprise moderne d'édition –
Libraires Techniques
1 9 7 9

Redactor : **Maria Catulescu**
Tehnoredactor : **Liliana Antoniu**
Grafician copertă : **Dumitrache Elisabeta-Veronica**

Plan editură : 7069.
Coli tipar : 11¾.
Bun de tipar : 4.03.1982.

Tiparul executat sub comanda nr. 432 la I.P. „Filaret", str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11, București
Republica Socialistă România

Scanned with OKEN Scanner

CITITORULUI ROMÂN

Aveţi în mîini prima lucrare din colecţia „Formare permanentă în ştiinţele umane" tradusă în româneşte.

Această colecţie este editată în Franţa şi are ca autor pe unul din profesorii universităţii din Nisa, specializat în domeniile pedagogiei şi psihologiei sociale, care vă adresează aceste cuvinte.

Lucrările, concepute toate ca cea de faţă, reprezintă forma redactată a seminariilor de pregătire, de formare, destinate informării şi antrenării studenţilor în psihologie socială şi educatorilor în general. Fiecare lucrare tratează o problemă precisă a domeniului, de exemplu: „Chestionarul pentru interviu în cercetarea psihosocială", „Munca în echipă", „Analiza informărilor şi conţinutului textelor", „Reţelele de comunicare" etc. Orientarea lor este pur ştiinţifică, obiectivă şi practică. Acestea sînt instrumente de lucru în domeniul psihosocial sau pedagogic, şi nu au alt obiectiv decît perfecţionarea personală a cititorului. Stilul şi prezentarea sînt în mod intenţionat sinoptice şi concrete.

Astăzi, graţie unei cooperări între universitari români şi un editor din Bucureşti care a acceptat să se angajeze în această întreprindere folositoare şi generoasă, se tipăreşte în limba dumneavoastră seminarul asupra „Metodelor active în pedagogia adulţilor".

Consider că este o mare onoare pentru editorii francezi şi încă o şi mai mare onoare pentru autor. Ei speră că şi alte titluri ale acestei colecţii vor fi cît mai curînd la dispoziţia cititorilor români.

Cu un cald salut personal şi cele mai bune urări de reuşită în munca dumneavoastră

ROGER MUCCHIELLI

Scanned with OKEN Scanner

CUPRINS

EXPUNEREA I: SPECIFICUL PEDAGOGIEI ADULȚILOR 6

1. Trecutul îndelungat al educației adulților 6
2. Inadecvarea metodelor școlare tradiționale 10
3. Principiile unei pedagogii speciale pentru adulți 15
4. Problemele speciale ale perfecționării profesorilor 21

EXPUNEREA A II-a: DE LA INFORMAREA-SPECTACOL LA ÎNVĂȚĂMÎNTUL PROGRAMAT 24

1. Caracteristicile comunicării pedagogice 24
2. Informarea-spectacol și lipsurile sale 31
3. Cum să facem mai eficace conferințele și filmele de informare? 33
4. Mașinile de învățat 37

EXPUNEREA A III-a: „METODELE ACTIVE" APLICATE ÎN INSTRUIRE 45

1. Pedagogia *learning*-ului sau formarea prin învățare 46
2. Metodele prin descoperire 52
3. Metodele active propriu-zise 57
4. Folosirea grupului în pedagogia activă 60

EXPUNEREA A IV-a: PSIHOPEDAGOGIA MOTIVAȚIILOR ȘI A CREATIVITĂȚII 67

1. Manipularea motivațiilor în situația pedagogică 68
2. Analiza motivațiilor care pot fi exploatate din punct de vedere pedagogic 72
3. Mijloacele audiovizuale 79
4. Creativitatea și pedagogia creativității 81

EXPUNEREA A V-a: CÎTEVA PROBLEME PRACTICE ÎN INSTRUIREA ADULȚILOR 91

1. Cum să alcătuim un plan de instruire? 91
2. Cum să controlăm situația pedagogică? 100
3. Cum să controlăm schimbarea urmărită prin instruire? 106
4. Cum să organizăm autocontrolul și autoperfecționarea profesorilor și a instructorilor? 109

CONCLUZIE GENERALĂ 112

BIBLIOGRAFIE ÎN LIMBA FRANCEZĂ 113

LEXIC 121

CUNOAŞTEREA PROBLEMEI

Scanned with OKEN Scanner

Expunerea I

SPECIFICUL PEDAGOGIEI ADULŢILOR

Putem să ne întrebăm asupra posibilităţii conceptuale a unei „pedagogii a adulţilor" (deoarece, etimologic, pedagogia este arta de a învăţa pe copii) şi să preferăm (cum propune Pierre Goguelin) termenul de *andragogie* [1]. În practică, diferenţierea nu este niciodată prea mare şi asistăm la consecinţe neplăcute, cum ar fi, de exemplu, simplul transfer în pedagogia adulţilor a metodelor tradiţionale şi primare de învăţămînt (adică, în mod concret, expunerea profesorului cu ajutorul cretei, la tablă, în faţa grupului organizat ca la şcoala primară), ca şi inversul (foarte la modă de la reforma din 1969, din Franţa), care constă în tratarea tuturor elevilor ca pe nişte adulţi, chiar şi pe copiii de 10 ani, şi în introducerea „metodelor noi" (de exemplu, grupul de autoinstruire), valabile numai în pedagogia adulţilor.

Multe dificultăţi dispar cînd se analizează caracterul specific al învăţămîntului adulţilor.

1. Trecutul îndelungat al educaţiei adulţilor

Deşi pedagogia adulţilor nu şi-a definit încă metodele, ea şi-a definit totuşi beneficiarii şi obiectivele de aproape două secole dacă-l considerăm pe Condorcet cu raportul său din 1792 drept părintele educaţiei permanente. Iată proiectul (prezentat de Comitetul instrucţiei publice la Adunarea Naţională), din 1792 :

> *„Instrucţia trebuie să fie universală, adică să cuprindă pe toţi cetăţenii. În diversele sale grade, ea trebuie să îmbrăţişeze întregul sistem de cunoştinţe umane şi să asigure oamenilor, la toate vîrstele vieţii, facultatea de a-şi păstra cunoştinţele şi de a dobîndi altele noi. Poporul trebuie să cunoască legile noi, noţiunile de agricultură, metodele economice ; el va fi învăţat arta de a se instrui singur".*

Toate cuvintele-cheie se găsesc în acest text : educaţia permanentă sub formula „de a-şi păstra cunoştinţele şi de a dobîndi altele noi, la toate vîrstele vieţii"... ; legătura cu pregătirea continuă, prin cunoaşterea realităţilor, a necesităţilor existente şi a meseriei, la

[1] vezi lexicul, p. 121.

Scanned with OKEN Scanner

vîrsta adultă, în expresia „poporul trebuie să cunoască" făcîndu-se aluzie la legislație, la agronomie și la economia politică și chiar la sloganul de mare viitor *„a învăța cum să înveți"*, pe care Condorcet îl numește „arta de a se instrui singur".

La sfîrșitul secolului al XVIII-lea, englezii au înființat școli pentru adulți (cea din Nottingham se deschide în 1798), cu preocuparea practică de a-i învăța pe oameni să citească și apoi să învețe ce aveau nevoie să știe pentru meseria și promovarea lor. Aceste școli pentru adulți *(Adults Institutions)* au servit în 1815 drept model pentru un proiect francez, atribuit lui Guizot, cu privire la înființarea „claselor de adulți". Chiar din 1830, unii foști politicieni creează „Asociația politehnică de instrucție populară". Și cum în acea epocă ideea plutea în aer, nimeni nu s-a mirat în 1831 de inițiativele unui fost profesor celebru al Școlii politehnice, Auguste Comte, care a înființat pe cheltuială proprie cursurile pentru adulți la primăriile din Paris, cu un program bine studiat, deoarece trebuia să dirijeze cursanții spre sociologie (cuvîntul va fi creat de Auguste Comte cu implicații politice în 1840), începînd cu matematicile și continuînd, în „ordine istorică", dogmatică și logică, cu astronomia, fizica, chimia și biologia.

În acel moment, intelectualii erau atît de entuziasmați de educația adulților, încît mă surprinde că nimeni n-a găsit atunci metoda educației permanente prin multiplicarea cu 10 (1 adult formează alți 10, aceștia 10 formează fiecare cîte 10, deci în total 100... ; acești 100 formează alți 1 000 și așa mai departe, în progresie geometrică), ce cuprinde cele 10 milioane de adulți activi, în 7 etape. Cu atît mai surprinzător cu cît Fourier, inițiatorul utilizării motivațiilor pentru atribuirea funcțiilor sociale, își extindea socialismul cu un principiu analog pe întreaga planetă, în cinci ani. Lucrul acesta s-ar fi întîmplat, dacă ar fi fost ascultat, între 1830—1835.

Începînd cu mijlocul secolului al XIX-lea, mișcarea de educație universală se împarte în două curente, care vor avea destine separate : pe de o parte, ideologia socialistă persevereză în urmărirea scopului de *educație a poporului*, ceea ce ne va aduce către sfîrșitul secolului la *poporanizare*, pe urmă la mișcarea numită a *Universităților populare*, creată în primii ani ai secolului al XX-lea, aproape în același timp cu *Cercurile de studii din Sillon*, care se vor prelungi pînă după 1920 prin *Echipele sociale*. „În 1902, scrie Benigno Caceres (în *Histoire de l'éducation populaire — Istoria educației populare)*, erau 47 de universități populare la Paris, 48 în cartierele mărginașe și vreo 50 în provincie, dintre care cele din Brest (dirijate de C. Guieyesse) și din Rennes, unde se crease o strînsă legătură între studenți și muncitori". Apoi, după războiul din 1914—18, se dezvoltă *Mișcarea tovarășilor din Universitatea nouă*, de orientare socialist-comunistă. Mai concrete, dar provenite din aceeași grijă pentru educația populară, sînt create, în 1920, *Cinecluburile* și urmate de dezvoltarea, după cel de-al doilea război mondial, a Asociațiilor de cultură populară, ca, de exemplu, *Poporul și cultura* și alte instituții, printre care *Institutul de cultură populară, turism și muncă etc.* Mai aproape de noi, după 1968 vechea idee de universitate populară este redescoperită de noii socialiști, care consideră atunci că ei au inventat-o. S-a vorbit, de asemenea, de „Universități de vară".

Scanned with OKEN Scanner

A doua ramură s-a dezvoltat separat, în afara ideii de educație a poporului și a oricărui scop politic, preocupîndu-se, în mod foarte realist, de cerințele pregătirii adulților și de *promovarea profesională.*

În Anglia, ca omagiu adus unui apostol al educației muncitorilor, John Ruskin (1819—1900), s-a înființat, la Oxford, în 1899, *Ruskin College*, care funcționează și astăzi.

Încă din 1865, se organizează în Franța Cursurile serale la Conservatorul Național de Arte și Meserii, din Paris:

Victor Duruy, ministru al instrucției publice sub Napoleon al III-lea, începe o campanie pentru pregătirea adulților. Darea de seamă făcută de el în 1866 îi oglindește entuziasmul :

„30 000 de institutori au pornit hotărît la lucru. Au deschis, în 22 947 de comune, 22 980 de cursuri de adulți pentru bărbați și 1 706 pentru femei, în total 24 686 de școli noi, unde fiecare a predat în medie 140 de ore de lecții. Cursurile au fost frecventate de 552 938 de bărbați și de 42 567 femei, cei mai mulți dintre cursanți ajunși la vîrsta cînd experiența vieții te face să simți puternic regretul instrucției neglijate sau pierdute. Mai mult de 3/5 din aceste cursuri sînt gratuite..."

În 1919, legea Astier prevede că toți tinerii, ucenici în întreprinderi, trebuie să urmeze cursuri profesionale de învățămînt tehnic. În aprilie 1928, Camera de comerț și industrie din Paris hotărăște înființarea unei școli de perfecționare în administrarea problemelor economice și intră în legătură cu Școala Comercială *(Business School)* din Harvard. În 1930 s-a creat, sub numele de Centrul de pregătire pentru problemele economice, devenit ulterior *Centrul de perfecționare în gestiunea economică,* primul institut de promovare și de pregătire a adulților, institut în funcțiune și astăzi și care s-a dezvoltat mult (toate universalitățile au astăzi un Institut de gestiune a întreprinderilor).

În 1936, guvernul organizează promovarea socială, atît profesională, prin crearea viitoarelor F.P.A. *(Formation professionnelle accélérée* — (vezi p. 49), cît și sindicală și muncitorească, prin *Colegiile de muncă (Collèges du Travail)* și *Școlile normale muncitorești (Écoles Normales Ouvrières).* În 1946, guvernul creează o Direcție generală a educației populare și a sporturilor ; în aprilie 1948, sînt deschise *cursurile de perfecționare pentru promovarea muncii.* În 1949, începe în Statele Unite dezvoltarea programelor de perfecționare a cadrelor, iar în Franța se creează, în același an, *Institutul francez pentru formarea și perfecționarea cadrelor de conducere (Institut français pour la formation et le perfectionnement des Chefs* — I.F.P.C.). În 1953, la cel de-al XI-lea Congres Internațional de Psihologie (Paris), ideea de „pregătire în întreprindere" figurează în program și apare, în ciuda reticențelor, ca *unul din rolurile posibile ale psihologului industrial.* Și la nivel internațional există preocuparea pentru educația adulților : este creată la U.N.E.S.C.O. secția „Educația adulților" (în 1979, directorul era un tanzanian, iar sediul ei se află la Paris) [1]. În 1956, expresia „promovare socială" este înlocuită cu aceea de „educație permanentă" în proiectul Billières, pe atunci ministru al educației naționale. Acest proiect urma unui anteproiect, elaborat de

[1] UNESCO editează cu regularitate un buletin de informație despre educația adulților în diferite țări ale lumii.

Scanned with OKEN Scanner

P. Arents, care definea educația permanentă astfel : 1) „o prelungire firească a învățămîntului" ; 2) „o perfecționare profesională și tehnică, la toate nivelurile" ; 3) „un mijloc de protecție a omului împotriva efectelor dezumanizante ale tehnicii și ale propagandelor" ; 4) „o promovare a muncii și o reîncadrare a unor adulți". În 1959, a fost publicată legea din 31 iulie, „carta" de promovare socială în Franța ; ea organizează *educația continuă*, pe 3 trepte : 1) pregătirea C.A.P. (corpul administrativ-profesional), de către ucenici și adulți, într-un an sau doi de cursuri serale sau de jumătăți de zi — luate din orarul de muncă ; 2) promovarea profesională a muncitorilor calificați care ar putea deveni tehnicieni, în doi sau trei ani ; 3) așa-numita promovare superioară a muncii (prin care tehnicienii vor deveni ingineri, în trei sau patru ani). Aceeași lege prevede pregătirea și promovarea pentru agricultori. În 1962 s-a creat, pe lîngă primul ministru, un serviciu special al *Promovării sociale* pentru armonizarea inițiativelor din acest domeniu, însă, cu mult înainte, *Centrul universitar de cooperare economică și socială* din Nancy, la stăruința lui Bernard Schwartz, lansase acțiunea de *educație permanentă și sistematică*, propunînd pregătirea prin multiplicarea cu 10 sau prin progresie geometrică, ce permite luarea pe seama lor a *educației permanente* de către întreprinderile respective. „Este vorba, scrie B. Schwartz (în numărul special al revistei «Esprit» cu privire la «Reforma Universității», în 1956, ca în prima fază să se formeze acei oameni dintre care cei mai mulți vor deveni instructori și care, în a doua fază, vor forma la rîndul lor alți oameni, ce vor deveni și ei instructori și așa mai departe. Probabil, este singura metodă care dă posibilitatea să fie pregătiți într-un timp limitat, de exemplu, în zece ani, un număr considerabil de adulți : o întreprindere, o ramură industrială, o regiune întreagă".

Noțiunea de *pregătire permanentă* (după aceea de educație continuă și de educație permanentă) ia ființă. Louis Armand și Michel Drancourt au propus-o, în 1961, în *Plaidoyer pour l'avenir (A pleda pentru viitor)*, scriind : „Fără îndoială că, în istoria educației, perioada cînd instrucția era concentrată asupra tineretului va fi considerată paleoculturală [1]. Astăzi trebuie să avem în vedere toți adulții și să revizuim felul în care sînt distribuite cunoștințele. Într-o primă etapă, trebuie *să învățăm cum se învață*. Educația permanentă este singurul mijloc."

Din 1967, Consiliul Europei și în special Consiliul Cooperării Culturale (C.C.C.) înmulțește colocviile și rapoartele referitoare la educația permanentă din statele comunității.

Odată cu epoca ordinatoarelor, reprezentînd cu adevărat o revoluție tehnologică comparabilă cu apariția mașinismului industrial în secolul al XVIII-lea, se înrădăcinează ideea că trăim o perioadă de schimbare accelerată („perioadă de accelerare", de „mutații" etc.) și că trebuie „să ne menținem în cursă", pentru a nu fi eliminați. Noțiunea de „reciclare" devine la modă.

Mass-media au jucat un rol evident în această mobilizare generală a spiritelor, fără ca, totuși, să aducă soluțiile sperate. *Comunicațiile de masă* s-au dezvoltat în mod fantastic de la întemeierea, în 1836, a primului jurnal ieftin (cotidianul „La Presse") de către Emile

[1] Adică aparținînd unei epoci preistorice a culturii.

Scanned with OKEN Scanner

de Girardin : înmulțirea jurnalelor, a cinematografelor (frații Lumière inventează cinematograful în 1894, iar prima sală de cinematograf se deschide la Paris în decembrie 1895 ; în 1979, existau în Franța mai mult de 200 000 de săli de cinematograf), inventarea radioului (care intră în domeniul comercial încă din 1903, în urma realizărilor lui Marconi) ; televiziunea (apărută în 1923, grație lui Belin, prima emisiune experimentală avînd loc în Franța în 1932) capătă, începînd din 1948 — data inaugurării primelor emisiuni, pe 849 de linii —, o extindere extraordinară (15 milioane de televizoare, în Franța, în 1979) ; toate acestea au inundat lumea cu informații, au intensificat trebuința de a ști, au difuzat instantaneu noutățile, descoperirile și realizările tehnice, dar n-au avut, de fapt, rolul educativ care era de așteptat.

Decalajul dintre momentul istoric al descoperirii științifice sau tehnice, al realizării industriale sau artistice... și momentul cunoașterii sale (ca informație-spectacol) de către o masă de indivizi, decalaj altădată de cîteva generații, este astăzi de cîteva ore și contribuie puternic la înrădăcinarea convingerii că fiecare profesionist este „depășit". Avantajul tradițional al celor mai în vîrstă asupra tinerilor se diminuează, zilnic, tot mai mult. Ideile de reciclare periodică și de educație permanentă dobîndesc un caracter de urgență din ce în ce mai mare.

În acest curent îndepărtat și-n acest context, legile recente apărute în 1970 și 1971 obligă toate organizațiile sociale și profesionale și, practic, toate categoriile de profesiuni și meserii să prevadă și să organizeze educația permanentă a personalului lor, introducînd pentru personal *Dreptul la pregătire*. Așa se explică puternica mișcare începută în 1972 [1].

Adăugăm, faptul fiind tot atît de important ca și lupta împotriva stagnării și a rutinei, că *pregătirea permanentă este mijlocul cel mai eficace — poate chiar singurul — de luptă împotriva procesului de birocratizare*, boală socotită astăzi mortală pentru orice societate și pentru orice organism social.

2. Inadecvarea metodelor școlare tradiționale

Cu toate că referitor la necesitatea educației adulților nu mai există, de două secole încoace, nici o îndoială, fiind astăzi considerată o urgență, soluționarea problemei pe plan metodologic rămîne totuși deosebit de nebuloasă.

Imaginea școlii — sau, și mai mult, a universității — se impune într-un mod cu atît mai nepotrivit cu cît *s-a făcut dovada* (de cînd se tot fac încercări) *că transpunerea pedagogiei de tip școlar sau universitar la adulți înseamnă un eșec.*

[1] În ianuarie 1973 s-a creat „Agenția națională pentru dezvoltarea educației permanente", înlocuind Institutul național de pregătire a adulților, înființat în 1963.

Scanned with OKEN Scanner

A sosit momentul să considerăm acest eşec un fapt precis (şi nu o întîmplare sau un scandal), să-i analizăm cauzele şi să *alcătuim o metodologie specială a pedagogiei adulţilor.*

MENTALITATEA ADULŢILOR

Motivele sînt totuşi uşor de găsit, pentru cine vrea să se desprindă de fascinaţia pedagogiei aşa cum este practicată în şcoala primară, în liceu sau la universitate.

● Numim *adulţi* bărbaţii şi femeile care au depăşit vîrsta de 23 de ani, intraţi în viaţa profesională, asumîndu-şi roluri sociale active şi responsabilităţi familiale şi avînd o experienţă directă a vieţii. Dacă, mai mult încă, îi socotim *normali*, îi vom considera eliberaţi de tipul de relaţii de dependenţă şi de „mentalitate" caracteristice copilăriei şi adolescenţei, intraţi în alt tip de relaţii sociale de interdependenţă, asumîndu-şi organizarea propriei lor existenţe şi a „orizontului lor social" (a proiectelor individuale şi sociale), şi avînd, cu realism şi pragmatism eficiente, o conştiinţă suficientă a poziţiei lor sociale, a situaţiei lor, a aspiraţiilor şi a posibilităţilor de care dispun.

Aceasta presupune că nu mai au viaţa ocrotită (intrafamilială) din copilărie, nici splendida lipsă de griji a studenţilor, pentru a căror instruire şi folosire a timpului liber contribuabilii consacră 15 000 de franci pe an, de individ.

● *Caractere generale ale mentalităţii adulţilor.* Plăcerea descoperirii experimentale a lumii necunoscute, plăcere puţin diminuată de învăţarea cunoştinţelor de bază, în disciplina şcolii primare, plăcerea imaginaţiei romantice a adolescenţilor şi a studenţilor (căci studenţii obşinuiţi ai universităţilor franceze, cei care n-au intrat încă într-o profesiune şi au între 18 şi 23 de ani, sînt adolescenţi, care reconstruiesc lumea după fantezia şi visurile lor...), a fost înlocuită la adulţi de grija vieţii în această lume şi a croirii unui drum personal, după ce au descoperit că „nu poţi face orice, oricum şi oricînd" (după frumoasa formulă a lui Gaston Berger).

Acestui realism, acestei înţelegeri a propriei sale persoane, a prezentului şi a relativităţii proiectelor, li se adaugă, cu vîrsta, handicapuri din ce în ce mai severe :

— curiozitatea universală, aceea a copilăriei, diminuează ;

— impresia posibilităţilor infinite, aceea a adolescenţei, slăbeşte ;

— inteligenţa, ajunsă la o valoare absolută între 13 şi 17 ani, scade, şi pierderea aceasta este compensată printr-o mai mare capacitate de organizare a cunoştinţelor dobîndite ;

— rolurile sociale marchează personalitatea şi, sub anumite aspecte, o deformează, chiar riscă s-o înăbuşe ;

— motivaţiile (trebuinţele, sentimentele, aspiraţiile, aşteptările) se schimbă ;

— plasticitatea eului, puterea sa nelimitată de adaptare se restrîng, fiind înlocuite printr-un anumit echilibru defensiv ; rezistenţa la schimbări devine din ce în ce mai puternică.

Aceste caracteristici generale, completate cu datele psihologiei diferenţiale a sexelor şi a vîrstelor vieţii, ca şi cu psihologia personalităţii (schiţată în seminarul *Complexele personale,* expunerea a

Scanned with OKEN Scanner

doua), ne ajută să înțelegem caracterul inadecvat al metodelor școlii primare, ale liceului sau ale universității, introduse în pedagogia adulților. Mai mult încă, ele ne ajută să întrevedem alte metode mai potrivite.

■ CAUZELE EȘECULUI METODELOR ȘCOLARE

Avem, aproape irezistibil, tendința de a aplica sistemul tradițional — chiar și cel mai arhaic — pentru că este simplu și comod și deoarece considerăm învățămîntul adulților obligat să umple lacunele unei instrucții insuficiente.

● *Forța și stabilitatea modelului clasei tradiționale.* Sistemul este simplu și comod : un *magistru* competent (sau presupus astfel) expune și explică ceea ce știe, unor *elevi* care se află acolo tocmai ca să învețe. A învăța, în acest sistem, înseamnă a memora cunoștințele sau secvențele de „gesturi tehnice" al căror exemplu îl prezintă maestrul (el fiind modelul). Firește, profesorul crede că toate acestea vor servi ulterior elevilor, fie la nivelul culturii lor generale, fie în vederea unei activități sociale viitoare, neprecizată în momentul de față.

Concepția aceasta globală determină și „explică" toate aspectele sitemului în ceea ce privește conținutul și forma lecțiilor : 1) caracterul general și abstract al cunoștințelor, deoarece nu există o situație profesională actuală de tratat ; 2) fărîmițarea și separarea cunoștințelor, deoarece fiecare cunoștință în parte reprezintă un potențial și trebuie să fie prezentată în puritatea sa intrinsecă ; 3) accentul pus mai mult pe calitatea „gimnasticii mintale", decît pe rezolvarea problemelor existenței, pentru că acestea aparțin viitorului și nu sînt precizate și, în consecință, trebuie dezvoltate „funcțiile mintale" (rațiunea, memoria, intuiția, percepția formelor etc.) și mecanismele de bază *(a ști să citești, să scrii, să calculezi,* la mai multe niveluri de complexitate a situațiilor posibile și în toate sensurile acestor termeni — sens propriu și figurat) ; 4) conținutul *enciclopedic* al programelor.

Aceeași concepție determină și „explică" toate aspectele referitoare la dispozitivul spațial : 1) esențialul este să asculți și să memorezi individual, deci se individualizează elevii în clasă, datorită unui sistem spațial care-i adună în jurul magistrului și care favorizează munca individuală ; 2) elevii sînt toți *laolaltă* (nu se poate realiza idealul profesorului individual), dar *grupul,* ca atare, este disociat prin dispunerea meselor și prin cultivarea individualismului ; 3) disciplina clasei constă în eliminarea a tot ceea ce ar putea distrage individul sau care poate tulbura comunicarea de la magistru la elev ; profesorul, singura sursă de energie, „stăpînește" clasa cu privirea și autoritatea sa ; 4) el are la dispoziție „ajutoare tehnice" (manuale școlare, tablă, imagini, aparate) și cele mai bune condiții posibile de acustică și vizibilitate (rămîne să posede o voce clară și care se audă pînă departe).

În sfîrșit, aceeași concepție determină și „explică" toate aspectele sistemului privitoare la relația profesor-elevi : 1) autoritatea posedării cunoștințelor conferă profesorului puterea (puteri depline) în clasă (sistemul atrage, dealtfel, pe cei care caută obținerea puterii prin

Scanned with OKEN Scanner

mijloace ușoare, deoarece favorizează exercitarea autorității, cultivînd astfel complexul de superioritate la profesori ; 2) profesorul este judecătorul suprem ; el corectează și sancționează, notează, cîntărește, arbitrează, adresează laude sau observații severe ; 3) profesorul este vedeta și modelul ; el este cel privit și admirat (sistemul atrage, de asemenea, pe cel care caută, cu mijloace ieftine, un public binevoitor, el încurajează tendințele teatrale și exibiționiste, cultivă narcisismul la profesori) ; 4) profesorul este paternalist (sau maternalist) ; el acționează, chiar cînd este sever, „pentru binele elevilor", întreține raporturi afective cu ei, ceea ce-i dă posibilitatea să-i influențeze din punct de vedere sentimental ; iubește copiii și se identifică ușor cu ei (sistemul atrage pe cei cu suflet duios, cărora le place „să-și dădăcească" subalternii).

N. B. „Stilul personal al fiecărui profesor este rezultatul unui dozaj al acestor patru tendințe ; dar un profesor este totdeauna sensibil la patru feluri de situații care-i sînt defavorabile (dacă superioritatea sa e pusă la îndoială, dacă elevii nu se tem de aprecierea lui, dacă nu i se acordă destulă considerație, dacă nu este iubit).

Imaginea aceasta standard a clasei este înrădăcinată în obiceiurile noastre și revenim mereu, dar discret, la ea, cînd ne gîndim la învățămîntul adulților, disimulînd caracterul ei arhaic printr-o supraabundență de mijloace materiale moderne, printre care cele dintîi sînt mijloacele audiovizuale, microfoanele, jocurile de lumini etc., dar regăsim totdeauna *magistrul*, care „face lecția" sau expunerea, și *elevii* individualizați, prezenți acolo pentru a-l asculta și a învăța.

Comoditatea sistemului este de netăgăduit : ușurință în fixarea organizării materiale, ușurință în fixarea programului și a orarului, idee clară, *a priori*, la „elevi", privitor la felul de muncă (caiet, luare de notițe, păstrarea notițelor, procurarea manualelor, includerea în program a lucrărilor pentru acasă etc.), conștiința împăcată a organizatorilor, care, după ce și-au găsit profesorul specialist, se încred în el, lăsîndu-i responsabilitatea restului organizării și menținîndu-se pe poziția de spectatori-observatori [1]. În plus, acesta este singurul sistem care funcționează repede și bine, în anumite cazuri. În ceea ce privește pedagogia adulților, el este utilizat aproape automat cînd „elevii" sînt înscriși în mod obligatoriu în clasele de cultură generală, pentru că au avut o școlarizare insuficientă (cum se proceda altădată în armată).

Putem spune că, *în măsura în care educația adulților este destinată, tot mai mult, să completeze o școlaritate insuficientă, „ca să umple golurile" din cunoștințele sau din „învățătura de bază", cu atît mai mult se va accentua tendința de a-i „retrimite la școală", reconstituind astfel sistemul tradițional.*

Și cum se vor găsi mereu *profesori* avizi să îndeplinească rolul prevăzut, sistemul tradițional, atît de comod, tinde să persiste.

---

[1] Întrucît este vorba de persistența imaginii tradiționale, nu e locul să vorbim aici de punerea în discuție, mai mult sau mai puțin vehementă, a sistemului de-a lungul *Istoriei pedagogiei*, discuție care a făcut să reiasă atitudini exact contrare la magistru ; vezi R. Mucchielli, *Histoire de la Philosophie et des Sciences Humaines (Istoria filozofiei și a științelor umane)*, capitolele *Histoire de la pédagogie (Istoria pedagogiei)*. Le vom evoca, pe scurt, mai departe, în legătură cu metodele active.

Scanned with OKEN Scanner

● *Pregătirea adulților nu poate fi făcută prin sistemul școlar și universitar tradițional* din următoarele motive :

1) *Rezistență față de „întoarcerea la școală"*. Organizatorii și profesorii sînt totdeauna gata să transfere modelul școlar sau universitar, dar elevii adulți, în general, nu arată același entuziasm. Destul de des se manifestă o rezistență față de „întoarcerea la școală", și faptul merită să-i acordăm o atenție specială. Desigur, unii adulți vor regăsi ușor atitudinile din trecut (în care intră și plăcuta somnolență), dar cei mai mulți rezistă sistemului pentru că acesta evocă amintiri neplăcute, pentru că prezintă amenințarea de a fi apreciați sau sancționați sau numai pentru că sperau să fi sfîrșit cu școala o dată pentru totdeauna, și acum doresc să fie tratați altfel decît ca niște copii, ca adolescenți sau chiar ca studenți.

Mai este și teama nemărturisită de a descoperi o inferioritate pe care „personajul social", format între timp, a compensat-o, în mod satisfăcător, deși poate precar.

2. *Convingerea că, în general, cunoștințele de tip școlar-universitar nu servesc la nimic (sau aproape la nimic) în viața profesională.* Nu cred că aceasta este o „raționalizare secundară", adică o justificare logică și de rea-credință pentru explicarea motivărilor precedente. Instabilitatea cunoștințelor, datorită timpului și uitării, s-a accentuat prin faptul că experiența dobîndită la locul de muncă n-avea prea mare legătură cu știința dobîndită în timpul studiilor (chiar dacă e vorba de o instituție de învățămînt superior de mare tradiție). E un lucru banal, dar adevărat, să afirmăm că tînărul absolvent, proaspăt ieșit dintr-un institut de prestigiu, are de învățat totul atunci cînd ia contact cu realitatea meseriei pentru care se pregătise în principiu. Constatarea aceasta ne duce la fondul problemei :

3. *Imposibilitatea de a disocia și de a separa cunoștințele.* Separarea obiectelor de studiu, obișnuită și poate necesară în liceu și la universitate, nu mai poate fi aplicată. Realitatea profesională este interdisciplinară. Nu este vorba nici măcar de acel caracter interdisciplinar al cunoștințelor, așa cum este „înțeles" astăzi de universitari ; pentru ei, acest caracter este tot rezultatul reflecției și al evoluției științelor. Realitatea este interdisciplinară pentru că este realitate și pentru că disciplinele universitare sînt categorii sau puncte de vedere selective, care ascund întotdeauna cea mai mare parte a realității. Adultul pregătit pentru a exercita o profesiune a venit în contact cu realitatea și, dacă nu-i debil mintal, înțelege că realitatea este complexă și că există. A fost silit să se acomodeze, prin dibuiri (ceea ce se numește „a se forma experiență proprie").

4. *Imposibilitatea de a disocia teoria de comportamentul practic, în situația profesională.* Nu mai poate fi vorba de a avea „teoretic dreptate" sau de a lua unul cîte unul factorii care „ar trebui să fie prezenți". Tînărul medic știe foarte bine, pentru că a învățat în facultate, că există boli atipice, dar găsindu-se în fața unui bolnav „atipic" (el va crede că aproape toți bolnavii sînt „atipici") va trebui să ia o măsură imediată. Inginerul agronom este prezent și i-ar fi ușor să

Scanned with OKEN Scanner

analizeze solul, dar oamenii din sat îi sînt ostili și sînt superstiționși. Cunoștințele teoretice din timpul instruirii și logica se pierd în complexitatea realității... Iraționalul se află peste tot și totuși *responsabilitatea* este inevitabilă. Adultului nu-i mai sînt necesare cunoștințele universitare, ci comportamente dictate de situații, o nouă percepere utilă, reflecții sau arta acțiunii oportune.

5. *Pregătirea adultului în mediul său profesional este în așa măsură în relație cu acest mediu, încît mediul o poate împiedica, neutraliza sau, dimpotrivă, o poate ajuta.* Pregătirea sa, deși pare personală, depinde de orientarea politicii de pregătire a organismului social din care face parte. Însemnătatea pregătirii sale este în funcție de mediul înconjurător profesional, de natura relațiilor umane în acest organism social.

Pentru aceste motive — printre altele [1] — aplicarea schemei universitare în pregătirea adulților este supusă eșecului.

3. Principiile unei pedagogii speciale pentru adulți

Întregul arsenal al metodelor pedagogice — arsenal pe care-l vom trece în revistă — va fi la dispoziția noilor „profesori specializați", de la metodele cele mai vechi la cele mai moderne, dar toate aceste mijloace se vor dovedi inutile dacă nu vor fi alese după anumite principii și adaptate noului lor scop.

DEFINIȚIA RIGUROASA A SCOPULUI CONCRET

Pedagogia adulților anunță declinul educației polivalente și generale, aceea din școli, licee și universități. Am văzut la pagina 12 că educația copiilor nu poate fi alta decît cea polivalentă și generală. Istoria pedagogiei este plină de formule răsunătoare pentru a lega *școala de viață*, pentru a lupta împotriva izolării școlii, sursă de devitalizare (de scolasticism) și de ineficacitate, și această atitudine este justă. Dar viața despre care vorbesc Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Ferrière și atîția alții este universul, natura, mediul social, viața zilnică a copilului. Este un scop concret, dar totodată în mod necesar (din fericire !) *polivalent și general.*

Aceste apeluri și aceste experiențe au fost utile și mai sînt și astăzi, pentru evitarea tendinței firești a oricărei școli (ca și a oricărui organism social) de a se desprinde de funcțiile sale originare și de a trăi pentru sine, de a se considera ea însăși un scop, de a se birocratiza.

Legătura dintre universitate și industrie este o inițiativă foarte frumoasă de același gen, destinată *să evite autocultura birocratică a*

[1] Veți găsi în expunerea 1 a seminarului lui D. Chevrolet *(Les méthodes directives dans la pédagogie des adultes — Metodele directive în pedagogia adulților* — apărută în această colecție) completări indispensabile referitoare la „psihologia adulților".

Scanned with OKEN Scanner

instituției [1], dar trebuie să recunoaștem că studentul, chiar dacă face stagii practice, trece și trebuie să treacă din stagiu în stagiu, păstrîndu-și astfel libertatea de a rămîne *la nivelul potențialităților nedefinite.*

Acest fel de pregătire nu mai poate fi valabil pentru adulți. Realitatea căreia ei trebuie să corespundă nu este, evident, Centrul de instruire, nici realitatea-spectacol, oferită de școala inspirată din viață, nici realitatea opresivă, oferită, dimpotrivă, de invadarea școlii de către stat sau de către politică pentru a sădi o ideologie în spiritele tinerilor, cît mai repede posibil. Pentru adulți, realul înseamnă *viața lor*, și în contextul vieții *lor*, înseamnă responsabilitățile *lor* profesionale, actuale și viitoare, aspirațiile *lor*, propriul *lor* orizont temporal.

● *Precizări referitoare la scop.* Așadar, pregătirea trebuie să fie organizată în raport cu un tip de situații profesionale concrete, cu comportament practic bine definit. Pregătirea „pe măsură" este una din temele eterne ale pedagogiei, dar, pînă acum, era înțeleasă în sensul individualizării învățămîntului: un fel de „pe măsură" în raport cu personalitatea elevului (scopurile fiind fixate de programele oficiale). Acum este vorba de o pregătire „pe măsură" în raport cu comportamentul optim în situația practică profesională și chiar în raport cu orice situație anumită, bine precizată.

1. Prima consecință a acestui principiu este că *nu se poate începe prin pregătire, ci prin analiza situației profesionale, pe care, ulterior, cursantul trebuie s-o stăpînească.* Am văzut mai înainte (vezi fascicula *L'étude des postes de travail — Studiul locurilor de muncă*, p. 7) că *analiza locului de muncă ce urmează să fie ocupat trebuie făcută înaintea oricărei pregătiri.* Adăugăm că locul de muncă, așa cum este, reprezintă un caz special și că analiza trebuie să se refere la alte procedări posibile, la tratarea optimă a situației profesionale concrete, așa cum se prezintă acum și *cum se va prezenta în curînd* (cum evoluează).

Așadar, un studiu psihologic și ergologic al situațiilor profesionale concrete este obligatoriu prealabil oricărei organizări a pedagogiei adulților.

În cazul unei cereri de pregătire formulată de o întreprindere sau de un individ, primul răspuns trebuie să fie o anchetă psihoergologică cu privire la locul sau locurile reale de muncă, în vederea cărora trebuie să pregătească instruirea cu privire la „situațiile" (în sens psihologic) la care individul va fi obligat să corespundă, la dobîndirea comportamentelor precise (comportamente de răspuns), la cantitatea de informații *(set of informations)* pe care va trebui să le prelucreze atunci cînd se va afla la locul de muncă.

2. *Ancheta psihoergologică trebuie să fie însoțită de o cercetare psihosociologică,* în vederea înțelegerii sensului cererii de pregătire, după cum spune, pe drept, în legătură cu aceasta, Caspar (*op. cit.*, p. 73, 77 și urm.):

---

[1] Tendința aceasta firească a instituțiilor este foarte evidentă și există chiar centre de pregătire profesională care funcționează anarhic, servind numai la formrea „absolvenților Centrului", fără nici o idee despre posturile de muncă, pentru care un Centru e obligat să-și pregătească elevii.

Scanned with OKEN Scanner

„Departe de a propune imediat un răspuns la cererea de pregătire, trebuie, dimpotrivă, să avem timpul necesar pentru analizarea cererii însăşi, pentru a încerca să-i înţelegem semnificaţia. În loc de a răspunde direct la ce ni se cere, trebuie să integrăm cererea în structurile întreprinderii, să formulăm un diagnostic la nivelul comportamentelor individuale şi colective cu privire la ceea ce trebuie efectiv să răspundem...

Pentru ce? Mai întîi pentru că problema formării constă, adesea, în pregătirea pentru un rol nou, care urmează să fie creat în acelaşi timp cu sistemul educativ de pregătire, dar şi pentru că, procedînd astfel, înseamnă a presupune, implicit, că cei care au formulat cererea iniţială au omis, intenţionat sau nu, o parte din informaţia necesară; sau că nu cunosc, din cauza împrejurărilor, ansamblul problemei puse de ei, sau că nu ştiu încotro merg. Înaintea oricărei decizii, cererea (de instruire) trebuie să fie formulată şi interpretată la nivelul conţinutului ei latent".

În afară de „conţinutul strict" al cererii (dezideratele solicitantului), trebuie să înţelegem realitatea problemei aşa cum este pusă, contextul cererii sau al trebuinţei exprimate, adică atît condiţiile în care a apărut cererea, cît şi ansamblul structurilor care au constituit contextul schimbării scontate prin pregătire. Cu alte cuvinte, trebuie să ştim mai bine decît solicitantul de ce are el nevoie, să nu-i dăm imediat ceea ce cere, pentru că, prea adesea, cererea va fi considerată la nivelul „cursurilor", al „catalogului mijloacelor educative", „al referinţelor exterioare", „al modelelor şcolare-universitare". Nu putem defini, cu adevărat, obiectivele decît depăşind primele declaraţii ale beneficiarului, pentru a-l ajuta să precizeze ceea ce se petrece în realitate, fiindcă ideile sale cu privire la instruirea adecvată nu sînt, desigur, valabile. El s-a gîndit la un remediu, dar trebuie mai întîi să fixăm diagnosticul!

Pentru înţelegerea întregii situaţii ivite şi a contextului cererii de pregătire, dispunem de următoarele metode: interviul, cercetarea motivaţiei, analiza locului de muncă, diagnosticul întreprinderii.

La sfîrşitul anchetei, cunoaşterea mai exactă a problemei de către solicitant fiind asigurată, se cere acordul acestuia.

● *Organizarea metodică a drumului spre scop.* Prin definiţie, *scopul* este complex şi pluridisciplinar, pentru că face sau va face parte din existenţa profesională, pentru că aparţine *realităţii*. Punctele-cheie ale programului pregătirii vor trebui să fie definite printr-o reflecţie reluată (sau, dacă vreţi, printr-o revizuire pedagogică).

Finalitatea învăţămîntului fiind bine precizată, e nevoie să ne îndreptăm cît mai repede şi mai eficace posibil spre scop. Începem, deci, pe de o parte, cu obligaţia programării pedagogice şi, pe de alta, cu utilizarea finalizată (orientată şi determinată de scop) a tuturor mijloacelor disponibile.

Nimic „gratuit" în învăţămîntul pentru adulţi; nici o separare intelectuală — şi intelectualistă — a ştiinţelor sau a tehnicilor indicate de scop.

● *Obiecţia indispensabilei „culturi generale" şi a însuşirii creativităţii.* La tot ce s-a spus pînă acum, din care cititorul va reţine caracterul pragmatic centrat pe situaţia profesională concretă care trebuie stăpînită, se va aduce inevitabil obiecţia importanţei culturii generale şi a însuşirii creativităţii.

1. Această obiecţie poate fi susţinută prin argumente solide: concentrarea asupra unui obiect de instruire pur profesional-tehnică

Scanned with OKEN Scanner

riscă să neglijeze adevărata educație a omului, lipsă care trebuie compensată, mereu, prin cultivarea spiritului.

Astfel, în 1950, în programul *Institutului Aspen pentru studii umaniste (Aspen Institute for humanistic Studies)*, înființat pentru cadrele superioare, se declarau sus și tare scopurile sale: „La mijlocul secolului al XX-lea, în momentul cînd cerințele umane sînt dominate mai mult ca oricînd de știință, oamenii au nevoie de înălțarea și eliberarea pe care o procură adevăratul umanism. Într-o lume care nu crede decît în știință și tehnică, trebuie să redescoperim adevărurile morale și spirituale, care vor da posibilitate oamenilor să controleze știința și toate uimitoarele sale descoperiri".

Seminariile acestui institut (în funcțiune și în prezent) cuprind — de două ori cîte două săptămîni — un program de gimnastică, de relaxare, de filozofie, de informație culturală, istorică și estetică.

În 1962 a început să funcționeze în Franța *Centrul cultural din Haute-Provence* (la Lurs), zece ani după primul Centru cultural al lui Forcalquier. Fondatorii justifică astfel înființarea institutului: „În ansamblul unei activități de instruire se admite astăzi că *instruirea generală* este indispensabilă, alături de perfecționarea profesională, pentru îmbogățirea cunoștințelor cadrelor, dincolo de orizontul activităților lor prezente".

În cursul seminariilor cu o durată de o săptămînă, această „deschidere" era realizată prin participarea la dezbateri de cultură generală, dezbateri la care luau parte persoane de formații și competențe foarte diverse și prin audierea de conferințe sau de discuții variate.

Aceeași grijă de a evita o tehnicitate cu orizont prea strîmt o dezvăluie accentul pus pe *deprinderea creativității*. După celebrul slogan: „A învăța cum să înveți", a venit moda de „A învăța cum să creezi".

Vom avea ocazia să analizăm metodele corespunzătoare acestui aspect al instruirii. Aici lucrul esențial este de a sublinia că, după părerea autorilor importanți, orice pedagogie pentru adulți trebuie să-și fixeze obiectivul dincolo de stăpînirea unei situații profesionale definite.

2. Răspunsul este că această obiecție nu constituie, de fapt, o obiecție. Principiul „Nimic gratuit într-o pedagogie pentru adulți" rămîne valabil; *cultura generală și însușirea creativității se justifică, și ele, prin scop*; ele trebuie să fie înțelese și acceptate de cursanți, ca făcînd parte din ceea ce va asigura, în viitor, stăpînirea situației profesionale, în perspectiva unei schimbări sau promovări. Experiența dovedește că, fără această justificare, orele consacrate acestor aspecte ale pregătirii sînt considerate ca ocupații de timp liber, desigur plăcute, dar neavînd o finalitate perceptibilă și, deci, fără o participare autentică din partea cursanților.

■ RESPONSABILITATEA PERSONALĂ ȘI PARTICIPAREA CURSANTULUI LA TOATE ETAPELE PROPRIEI SALE PREGĂTIRI

Finalității practice absolute a organizării pedagogice va trebui să-i corespundă o participare a cursantului. Acesta va trebui să fie implicat și să se simtă responsabil de propria sa pregătire.

Scanned with OKEN Scanner

Întrucît vom regăsi, mai jos, problema motivațiilor (și metodele active), la nivelul mijloacelor pedagogice, vom trata aici numai principiul participării active a cursantului la desfășurarea învățămîntului.

● *Definirea sau redefinirea scopului împreună cu cursanții.* Insistăm asupra necesității acestei cooperări. Rezultatul este implicarea personală a cursanților, chiar de la început [1].

● *„O participare întreținută".* În timpul instruirii, această coresponsabilitate va fi mereu urmărită și întreținută. Pasivitatea atitudinilor școlare tradiționale va fi deci sistematic evitată. Participarea la nivelul metodelor va consta într-o discuție-critică pozitivă, despre fiecare metodă utilizată, și aceasta după punerea sa în aplicare (evaluarea sistematică a ședințelor).

● *Autoevaluarea rezultatelor obținute de cursanți* în timpul pregătirii. Acest lucru va fi finalizat cu strictețe, adică „măsurarea" drumului parcurs va fi mai mult o autoevaluare *a distanței descrescînde, în raport cu scopul.* Avem aici o răsturnare față de tendința clasică de evaluare a progreselor, deoarece referința permanentă, în pedagogia adulților, este comportamentul final, așa cum a fost definit și, pe de altă parte, pedagogul încetează de a fi unicul judecător al progresului elevilor, evaluat după punctul de plecare și după program. Se cere, însă, o modificare profundă a relației „profesor — elevi", față de cum era stabilită în învățămîntul școlar și în cel universitar.

N. B. Modificarea aceasta, asupra căreia vom reveni, nu este posibilă și de dorit decît în pedagogia adulților. Este normal să se prepare tinerii în acest scop, dar ar fi anormal ca această metodă să fie singura utilizată în învățămîntul școlarilor, al liceenilor și al adulților, pentru simplul motiv că ei nu au nici o responsabilitate profesională, nici o idee despre situația practică reală de tratat, deci nici o competență pentru a evalua metoda sau programul.

MODIFICAREA RELAȚIEI PROFESOR-ELEV

Chiar și organizatorii cei mai conștienți și cei mai competenți în pregătirea adulților își pun mereu problema (adesea orientată politic) a *puterii* și se pierd în considerații subtile referitoare la problemele umane puse de autoritatea educatorului, autoritate care poate să se interfereze cu autoritatea ierarhică.

Aceasta înseamnă să amestecăm cu bună știință două tipuri de autoritate, bine cunoscute de mult timp în organismele sociale (în întreprinderi, servicii, administrație, mari magazine etc.): autoritatea ierarhică și autoritatea funcțională.

Pînă și bătrînul Taylor, în 1911, propunea în reorganizarea întreprinderilor, să se creeze o categorie de maiștri-instructori, cărora le acorda o autoritate *funcțională,* cu totul diferită de autoritatea numită de el „de tip militar", și anume autoritatea ierarhică.

Pedagogul pentru adulți posedă autoritatea funcțională de consilier tehnic, iar nu puterea autoritară.

---

[1] Chevrolet (*op. cit.,* p. 13) propune chiar de a concepe pregătirea și programa ei în termeni de „negociere între instructor și cursant".

Scanned with OKEN Scanner

● *În situația școlară tradițională, a ști înseamnă a putea*, și am văzut că întregul sistem clasic, care asigură superioritatea magistrului, organizează în favoarea lui fuziunea celor două tipuri de autoritate. Aceasta se justifică în măsura în care se cere însușirea simultană a cunoștințelor de bază și a unei discipline comune (indispensabilă pentru evitarea dezordinii în grupul-clasă). Pe de altă parte, în mintea copiilor și a adolescenților, autoritatea are un efect liniștitor; se știe că anarhia creată de cîțiva dă naștere nesiguranței pentru toți.

● *În pedagogia adulților, cunoștințele sînt asimilate în funcție de mijloacele tehnice, aflate la dispoziția celor care au nevoie de ele pentru rezolvarea problemelor lor proprii.* Ei pot și trebuie să se adreseze mai multor persoane competente, pentru obținerea elementelor necesare informației și deciziei lor personale finale.

Vor apărea, inevitabil, *probleme de natură individuală*, mai ales dacă pedagogul are un complex de superioritate, o voință de putere, mai mult sau mai puțin compensatorie a altor slăbiciuni, și dacă el găsește, pe calea autorității *funcționale*, mijlocul direct de a-și satisface setea de autoritate.

Dar, *definirea rolului pedagogului* cere o anumită disponibilitate, o deschidere, un simț al responsabilității și o înțelegere a libertății celorlalți, toate rezumate în expresia „a fi în serviciul cursanților".

În asemenea condiții, cursantul este cel mai indicat pentru a discuta oportunitatea a ceea ce i se oferă, ca răspuns la cererea sa (și aceasta precizată prin lămurirea scopului). Acest lucru pune specialistul, în unele probleme teoretice, într-o poziție relativ inferioară în raport cu existența concretă a cursantului, care se găsește într-o situație profesională critică.

N. B. Vom vedea, mai departe, o consecință pedagogică importantă a acestui principiu: *cînd personalitatea competentă chemată pentru problemele pregătirii este străină de contextul profesional concret al cursanților, e nevoie de o „ștafetă" pedagogică, introdusă în scopul de a permite „traducerea" informațiilor în termeni adaptați scopului comun (vezi mai jos p. 34). O vom numi pregătirea „cu ștafetă"* [1].

■ UTILIZAREA ENERGIILOR GRUPULUI CA ATARE

În urma descoperirilor făcute de Moreno și de Kurt Lewin (vezi fascicula *La dynamique des groupes — Dinamica grupurilor)*, se știe mai bine astăzi că grupurile posedă o energie specifică și că această energie poate fi utilizată în pregătirea adulților.

● *În pedagogia tradițională, grupul, ca atare, este neutralizat și disociat.* Dispunerea spațială exprimă această intenție, asociată cu o anumită concepție despre relația profesor-elevi și cu individualismul eforturilor cerute, dar și cu utilizarea rivalității în timpul învățării.

În cazul acesta, „clasa" nu există ca grup decît prin perturbarea ordinii pedagogice impuse, în absența disciplinei, în gălăgie, în co-

[1] A nu se confunda cu sistemul bazat pe înmulțirea cu zece, de care s-a vorbit mai sus. Aici este vorba de *un al doilea rol*, al formatorului care, după prima comunicare, va căuta, împreună cu cursanții, folosirea informațiilor primite, orientîndu-se numai după situațiile profesionale tratate.

Scanned with OKEN Scanner

municările paralele sau inutile. Din punct de vedere administrativ, clasa există, dar realitatea sa ca grup nu este folosită. Profesorul consumă energie pentru „a-şi purta clasa pe braţe", creînd pasivitatea de care se plînge. Dinamica grupului devine o forţă opusă puterii profesorului.

N. B. Este periculos să laşi grupul în voia lui (nondirectivismul absolut al anumitor profesori pentru a combate tradiţia), cînd este vorba de grupuri de copii, de adolescenţi şi de studenţi, căci atunci se organizează spontan mici grupuri, care caută să le exploateze pe celelalte grupuri sau se luptă între ele pentru puterea rămasă vacantă. Ştim, într-adevăr (vezi, din aceeaşi colecţie, Communication et réseaux de communications — Comunicare şi reţele de comunicare, p. 55 şi 85), *că organizarea spontană nu este niciodată o orgnizare democratică, adică aceea în care indivizii sînt egali şi participă împreună la conceperea obiectivelor comune şi la realizarea lor, în spirit de cooperare şi responsabilitate. Structurarea impusă copiilor şi adolescenţilor evită, astfel, o altă organizare spontană, brutală, conflictuală şi antiegalitară.*

● În pedagogia adulţilor, dimpotrivă, *vă trebui să folosim în multe feluri resursele grupului,* ceea ce vom vedea în legătură cu metodele active.

■ TRATAREA PROBLEMELOR UMANE LEGATE DE PREGATIRE

La toate nivelurile pregătirii vor apărea *în mod inevitabil* probleme umane şi interumane.

● *La nivelul personal* vor fi probleme legate de motivaţii individualiste, de capacităţi, de pregătire prealabilă, de adaptare la locul de muncă, de promovare, de schimbare a locului de muncă — avînd consecinţe subiective diverse —, de frică de responsabilităţi etc.

● *La nivelul interpersonal* apar inegalităţile de aptitudini şi de atitudini, cu corteqiul lor de dificultăţi interpersonale, problemele de restructurare a reţelei de comunicare în grupul profesional, de schimbare a rolului etc.

● *La nivelul organismului, considerat global,* pregătirea dă naştere la probleme în măsura în care se înscriu sau nu într-o politică generală de pregătire. Se vor întîlni, de asemenea, dificultăţi de accesibilitate a diverselor informaţii indispensabile: informaţii generale cu privire la întreprindere şi la structurile sale, informaţii despre posibilităţile de promovare, informaţii operaţionale. În sfîrşit, se va întîlni problema fundamentală, aceea în raport cu care se construieşte pregătirea permanentă, şi anume dificultatea „debirocratizării" (şi a „renunţării la rutină") a contextului socio-profesional.

4. Problemele speciale ale perfecţionării profesorilor

Tot ce s-a spus pînă acum se referă la adulţi şi la însuşirea cunoştinţelor sau la perfecţionarea pe care ei o aşteaptă de la staţiile de pregătire.

Scanned with OKEN Scanner

Pregătirea profesorilor intră în acest ansamblu, ca un caz particular al pedagogiei adulților și, pînă la un anumit punct, tot seminarul nostru este făcut cu scopul de a-i ajuta în această misiune, întrucît problema lor (în afară de competența tehnică cerută) constituie o problemă a pedagogiei, și anume a metodelor de instruire.

Totuși, trebuie să considerăm separat *problema perfecționării profesorilor în activitate* (instructori, învățători, profesori, cadre didactice care predau toate materiile la toate gradele de învățămînt), care, prin lege, sînt obligați să participe la seminariile de perfecționare.

Conducerea unor asemenea seminarii ridică dificultăți speciale:

1. *Cea mai importantă dificultate provine chiar din mentalitatea profesorilor.* Puțini sînt aceia care cred sincer că au ceva de învățat în materie de pedagogie. Cu toate amabilele declarații verbale referitor la interesul *a priori* pe care-l au pentru o perfecționare pedagogică, rămîn cu convingerea intimă a valorii lor profesionale și consideră *in petto* chiar ideea de perfecționare ca un afront.

Supraestimarea de sine, sentimentul viu al puterii absolute asupra „clasei", încrederea în știința și în metodele lor se amplifică în progresie geometrică în raport cu anii de practică pedagogică. Din cauza aceasta, cu cît profesorul e mai vechi în meserie, cu atît mai puțin va accepta ideea unei perfecționări. Forța obișnuințelor dobîndite au puterea de a întări orgoliul inerent funcției, iar punerea în discuție a metodelor sale va fi de-a dreptul de nesuportat de către oricare profesor cu vechime.

2. *A doua dificultate, legată de precedenta, va fi a motivațiilor* pentru urmarea unui seminar de perfecționare. Am putut constata că „desemnarea din oficiu" de către conducerea instituției sau a organismului de apartenență provoacă uneori comportamente de opoziție pasivă sau pe față, ba chiar sabotări ale sesiunii.

Problemele umane (de care am vorbit mai sus) sînt întotdeauna amplificate și exagerate negativ în seminariile de perfecționare a profesorilor.

Va trebui, deci, *să pregătim prealabil profesorii și instructorii* în favoarea seminarului, pentru a învinge sau a neutraliza rezistențele datorate mentalității obișnuite a acestei categorii profesionale. În acest scop, sugerăm să se întreprindă practic acțiuni psihologice, pe termen mai lung sau mai scurt, destinate să provoace înscrierea de bună voie, iar pe urmă participarea și adeziunea:

A. *Ședințe de informare* (într-o manieră expozitivă), consacrate metodelor pedagogice noi sau problemelor pedagogice. Aceste ședințe ar urmări să atragă atenția publicului de profesori asupra problemelor pedagogice și asupra evoluției lor.

B. *Ședințe de demonstrație cu aparatele noi, care ușurează predarea* (mașini de învățat, mijloace audiovizuale noi, filme pedagogice [1] etc.).

C. *Prezentarea sesiunilor* printr-o circulară, avînd o introducere foarte explicită și care va solicita „voluntari".

---

[1] Mulți profesori ignoră existența numeroaselor cinemateci pedagogice care le stau la dispoziție. Veți găsi repertoriul lor în fascicula *Audio-visuel et pédagogie, (Mijloacele audio-vizuale și pedagogia)*, de P. Lebel, apărută în această colecție.

Scanned with OKEN Scanner

D. *Rezervarea unor mijloace pedagogice noi și interesante pentru acei profesori care vor fi urmat sesiunile organizate pentru ei.*

E. *Crearea unei „presiuni de conformitate" în grupul profesorilor* în atmosfera unei instituții, presiune care îi îndeamnă să urmeze seminariile și, în acest scop, organizarea cu prioritate a stagiilor de pregătire pentru responsabilii de departamente sau de secții.

Un bun mijloc, de asemenea, este ca seminariile să fie atît de interesante și de instructive, încît beneficiarii să pară „privilegiați" în ochii colegilor.

N. B. Fireste, aceste seminarii vor trebui să fie fixate în afara perioadelor de vacanță și să prezinte anumite avantaje evidente din unele puncte de vedere (dispense de cursuri în acest timp, o cazare plăcută, diverse înlesniri destul de importante).

3. *A treia dificultate o prezintă alegerea animatorilor de seminarii pentru perfecționarea profesorilor.* Conducerea acestor seminarii este, în general, dificilă, fiindcă profesorii sînt aici în situația de „elevi" (lucru pe care nu-l suportă ușor), iar animatorii sînt considerați colegi care le fac demonstrații. Atunci, la cursanți survine o puternică tentație de a se situa în poziție de *observatori* sau de *critici* mai mult sau mai puțin răuvoitori.

De aceea, rolul animatorilor este delicat. În orice caz, nu vor fi scutiți de a li se face „procese de intenție" la fiecare din inițiativele lor.

În tot timpul acestor seminarii, mai mult decît în orice altă acțiune de instruire a adulților, va trebui, deci, să se analizeze și să se trateze deschis de către grup problemele umane, sub imboldul prudent și neautoritar al animatorului responsabil.

În concluzia acestei expuneri de ansamblu asupra caracterului specific al pedagogiei adulților, e necesar să subliniem că, deși această pedagogie specială are o istorie lungă, este prea adesea legată de schema tradițională a „clasei", cu un magistru și „elevi" sau „ucenici" și își caută încă și astăzi metodele. Această constatare însă nu trebuie să ne descurajeze. Pedagogia adulților *trebuie să fie organizată progresiv,* reflectînd asupra marelui număr de date oferite de fiecare experiență. Înainte de orice, ea este o cercetare-acțiune *(Action Research),* adică o întreprindere reală care își va elabora teoria, aplicînd-o în același timp, și care își va cunoaște mai bine mijloacele și obstacolele în acțiune, în contact cu realitatea pe care trebuie s-o schimbe.

Scanned with OKEN Scanner

Expunerea a II-a

DE LA INFORMAREA-SPECTACOL LA ÎNVĂŢĂMÎNTUL PROGRAMAT

Am văzut în altă parte clasificarea comunicărilor [vezi fascicula din același seminar *Communication et réseaux de communications (Comunicare și rețele de comunicare)* p. 12 și 31, nota].

Zajonc, de exemplu (în *Psychologie sociale și expérimentale — Psihologia socială experimentală*, p. 68), deosebește în linii mari trei feluri de comunicare: 1) comunicarea „incidentală", prin care se dă altuia neintenționat o informație sau fără intenția de a-l învăța ceva; 3) comunicarea „subiectivă", prin care emițătorul exprimă direct starea sa emoțională sau afectivă, dintr-o nevoie personală de exprimare sau de defulare sufletească; 3) comunicarea „instrumentală", care urmărește intenționat și vădit un scop, caută să producă un efect anumit asupra receptorului și este capabilă să se modifice pentru a se adapta acestuia și a-și atinge prin aceasta obiectivul.

După această clasificare, comunicarea pedagogică este, evident, instrumentală. Scopul său este de a produce, de a provoca sau de a induce *o schimbare* la „receptor". Pentru aceasta, ea trebuie să se adapteze receptorului, să țină seama de un ansamblu total de condiții ale recepției și ale schimbării, pentru a-și atinge scopul cît mai bine.

Din acest punct de vedere, diferitele moduri ale comunicării pedagogice pot fi evaluate după eficacitatea lor (în raport cu rezultatul care trebuie să reprezinte o schimbare la receptor).

1. Caracteristicile comunicării pedagogice

Simpla definire a comunicării pedagogice ca *instrumentală* este suficientă pentru a lăsa în *neantul pedagogic* orice formă de comunicare „incidentală" (aceea care vorbește de altceva decît de lucruri care trebuie predate, aceea care învață altceva decît ceea ce daclară) și orice formă de comunicare „subiectivă" (aceea cînd emițătorul vorbește pentru a vorbi, din narcisism și din plăcerea de a se asculta pe el însuși, pentru a face să i se admire știința sau persoana, sau comunicarea în care emițătorul rămîne ermetic și neinteligibil).

Scanned with OKEN Scanner

Dacă scopul oricărei comunicări pedagogice este de a modifica *nivelul științei, felul de a proceda și de a se comporta al receptorului*, a-l face să înțeleagă și, ulterior, să reușească ceva (ceea ce este chiar obiectul învățămîntului), atunci devine evident *că simpla emitere a unui mesaj nu este de ajuns* și că sînt indispensabile *două conexiuni inverse (feed-back)*, una de la receptor la emițător, cealaltă de la emițător la receptor, pentru ca această comunicare să merite numele de „pedagogică". Să analizăm aceasta mai îndeaproape.

■ PRIMUL FEED-BACK DE LA RECEPTOR LA EMIȚĂTOR

N. B. Cuvîntul feed-back, *împrumutat din vocabularul cibernetic, înseamnă o informație recurentă. Într-un servomecanism, feed-back este o funcție de control care, transmițînd unei surse de operații reglate informațiile cu privire la rezultate (informație de control), permite reglarea sursei pentru a o adapta la normele și obiectivele prevăzute mai dinainte.*
În modelul cibernetic al comunicării, feed-back este „o comunicare cu privire la comunicare" (ceea ce se numește o „meta-comunicare", după termenul lui Bateson, 1951), informînd pe emițător asupra calității emisiei și asupra felului în care a fost percepută sau înțeleasă.

Lipsa *feed-back*-ului caracterizează *informația pură*. Emițătorul vorbește sau face semne, își trimite mesajul, dar nu primește în schimb nici o informație despre ceea ce a fost perceput sau dacă a fost perceput.

Conferențiarul vorbește la radio sau televizor, profesorul își ține cursul sau lecția într-un amfiteatru, pe urmă își strînge hîrtiile și pleacă fără să se ocupe de „urmări".

Firește, în acest ultim caz, situația este incompletă în măsura în care, cum vom vedea, există alte feed-back-uri oferite, unul la nivelul non-verbal, altul la nivelul controlului instruirii care ar avea loc mai curînd sau mai tîrziu. Este ușor însă de conceput un profesor care nu percepe semnele oferite și nu reține din corectarea probelor de control decît întărirea proastei sale opinii... despre auditorii săi. Un asemenea profesor ar confunda valoarea intrinsecă a conținutului discursului său cu valoarea metodei de transmitere. *A emite nu înseamnă a comunica.*

El „face o comunicare", dar comunicarea nu există. Simplu emițător de informație, el crede, desigur, că este suficient ca auditorilor săi să li se prezinte o informație pentru ca ei să învețe. Nu știe nici chiar dacă a fost „înțeles" de receptorul presupus. Neasimilarea informației este interpretată superficial de un profesor de acest tip ca semn al lipsei de inteligență sau ca interferență a receptorilor.

● *Feed-back-ul este necesar emițătorului dacă vrea să știe în ce măsură a comunicat și ce trebuie să facă pentru a asigura comunicarea.*

Grija de a asigura comunicarea nu are sens dacă emițătorul nu are simultan o anumită flexibilitate, o capacitate de a se introduce în problemă, de a-și modifica emisiunea sau condițiile emisiunii sale, cu scopul de a ameliora recepționarea.

O primă caracteristică esențială a atitudinii pedagogice autentice este preocuparea constantă pentru feed-back-ul de la receptor la emițător.

Scanned with OKEN Scanner

Acest feed-back, neavînd sens decît dacă emiţătorul, în consecinţă, îşi modifică felul comunicării, *nu poate în nici un caz servi la aprecierea receptorului.*

Prin feed-back, emiţătorul este informat despre :

1) obstacolele comunicării ;

2) personalitatea şi capacitatea receptorilor ;

3) gradul de adaptare a mesajului său.

Dacă ştie să-l utilizeze, el obţine deci :

1) o creştere a eficacităţii mesajului (modificarea mesajului în scopul recepţionării sale integrale) ;

2) o creştere a gradului de securitate (mai puţină teamă cu privire la ceea ce este receptat sau reţinut) ;

3) un îndemn ca să comunice mai mult ;

4) o ameliorare a relaţiei interpersonale dintre emiţător şi receptor.

● *Mijloacele obişnuite ale acestui prim feed-back pedagogic sînt numeroase.*

1. *Cel mai simplu — şi mai frecvent utilizat — este interogarea receptorului referitor la comunicare :* asupra condiţiilor sale („Cum mă înţelegi ?"), pentru a le ameliora pe cît posibil ; asupra conţinutului („Ce v-am spus ?" ; „Repetă ce trebuie să faceţi !") ; asupra a ceea ce a reţinut („Ce-ai înţeles ?"). Interogarea elevilor (orală sau scrisă, interogare-surpriză, interogare-sondaj etc.) este de acest fel. Dar e de reţinut că acest feed-back nu pare că angajează neapărat *emiţătorul* pe calea unei schimbări. Îl angajează numai să amelioreze modalităţile şi condiţiile de recepţie. Totul ne face să credem că emiţătorul îşi arogă calificativul calităţii absolute a conţinutului şi că singurele modificări cerute privesc modalităţile de transmitere şi receptorul.

2. *Mijloacele la nivelul verbal :*

— *Întrebările şi comentariile libere din partea auditorilor în timpul emisiunii,* cînd acest lucru este permis sau posibil în baza normelor formale sau neformale ale situaţiei. În cazul unui dialog intermitent, profesorul revine asupra celor spuse, le formulează din nou cu alţi termeni, le schematizează sau le lămureşte, dă explicaţii amănunţite, face digresiuni şi completări necesare pentru asigurarea înţelegerii.

— *Întrebările şi comentariile libere ale receptorilor după comunicare,* situaţie care, în general, n-are nici un sens şi nici o valoare de „completare" cînd este vorba de conferinţe publice, cum se ştie (deşi practica se continuă pentru a umple timpul), dar care, în cea mai bună ipoteză (aceea a auditorilor-elevi interesaţi şi a unui conferenţiar interesant) permite să se revină cu folos asupra punctelor obscure sau asupra completărilor indispensabile înţelegerii şi care, în plus, trebuie să servească emiţătorului la modificarea emisiunii *următoare* în faţa aceluiaşi grup.

— *Şedinţa de evaluare.* Deosebit de utilă în pedagogia adulţilor, ea dă posibilitate profesorului sau animatorului, prin rezultatele analizelor amănunţite, să cunoască reacţiile cursanţilor, decepţiile sau speranţele lor, toate reprezentînd informaţii preţioase de feed-back pentru îmbunătăţirea ulterioară.

Scanned with OKEN Scanner

Cînd „climatul" este bun, ședința de evaluare se face la sfîrșitul fiecărei zile (dacă ar fi mai frecventă, ar lua prea mult timp), sub formă de interviu de grup.

Dacă acest sistem dăunează sincerității participanților, se va utiliza fie formarea de mici grupuri prin autoorganizare, dispunînd de un chestionar-ghid (vezi anexa), fie chestionarul de evaluare (vezi anexa), care trebuie să fie anonim, complet și ușor de analizat.

3. *Mijloacele la nivelul nonverbal.* Semnele nonverbale sînt, în general (cînd instructorul este atent), mijloacele de reglare cele mai simple și mai eficace ale emisiunii într-o situație pedagogică. Aceste mijloace intră în vasta categorie a paralimbajelor (vezi fascicula din aceeași colecție *(Communication et rèseaux de communications — Comunicare și rețele de comunicare,* p. 42—50).

— *Semnele nonverbale* care pot fi observate de emițător sînt cele ale atenției sau dimpotrivă ale dezinteresului, ale neatenției sau ale oboselii. Atitudinile și ținuta individuală reprezintă semne pe care oricine le recunoaște, chiar dacă nu este pedagog.

— *Prvirea și mimica.* Privirea, prin „prezența" și „absența" sa, prin vioiciunea, prin apatia sau orientarea sa; mimica, prin expresia concentrării, a mirării, a neînțelegerii, a oboselii etc. sînt, de asemenea, semnele comunicării nonverbale.

— *Mișcările colective,* în general involuntare, sînt și ele foarte semnificative. În 1967, Gordon și Ogston au formulat, după alți cercetători anteriori, o teorie „a sincroniei interacționale", conform căreia există o coordonare spontană între mișcările grupului de auditori (mișcarea ochilor, a capului, a corpului, respirația colectivă) și fazele discursului emițătorului. Aceste mișcări sînt cu atît mai *sincrone* în raport cu ritmul emisiunii, cu cît discursul este mai „urmărit" și mai „înțeles".

AL DOILEA FEED-BACK DINTRE EMIȚĂTOR ȘI RECEPTORI, ÎN COMUNICAREA PEDAGOGICĂ

S-a vorbit adesea de feed-back-ul dintre receptori și emițător (și am văzut importanța sa pentru reglarea adaptativă a emițătorului), dar s-a insistat prea puțin, după părerea mea, asupra celui de-al doilea *feed-back :* cel dintre emițător și receptori.

Or, existența acestui al doilea feed-back este esențială și caracteristică pentru comunicarea pedagogică. Există în adevăr (sau ar trebui să existe) o buclă (o întoarcere) a feed-back-ului ca să poată fi vorba de o *influență pedagogică,* în sensul că, la feed-back-ul receptor-emițător, emițătorul *trebuie să răspundă* printr-un alt feed-back imediat, aceasta în afara efectului de reglare a emisiunii ulterioare.

Pentru a clarifica acest punct, vom considera, convențional, că emițătorul reprezintă două persoane (sau îndeplinește două roluri) : emițătorul propriu-zis și profesorul sau, dacă vrem, *informatorul* și *educatorul (Ei* și *Ee),* primul preocupat de valoarea emisiunii și de buna sa recepționare, iar al doilea preocupat de integrarea acestor cunoștințe sau de aplicarea lor în comportamentul subiectului pe care-l instruim.

Scanned with OKEN Scanner

La fel, vom considera convenţional că există două persoane (sau două roluri) în fiecare „receptor": pe de o parte, *receptorul* propriu-zis şi, pe de altă parte, acela care încearcă să asimileze sau să încorporeze aceste cunoştinţe, să-i zicem *actorul (Rr şi Ra)*.

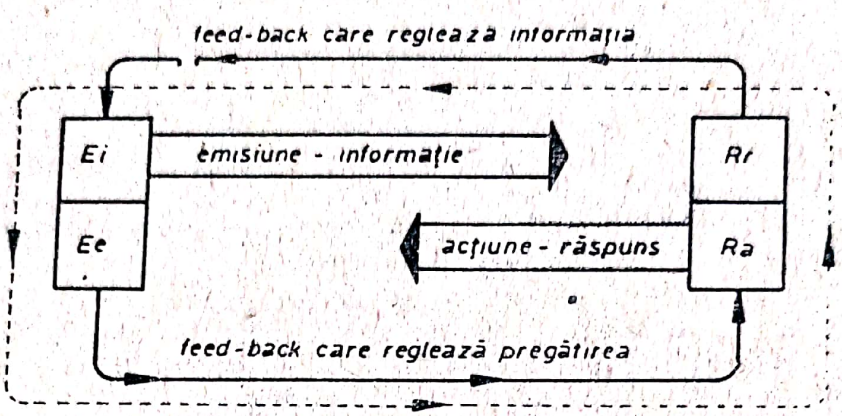


Fig. 1. Sensul *feed-back*-urilor în acţiune reciprocă.

E de ajuns să observăm un instructor încercînd să înveţe ceva pe cineva (de exemplu, un instructor de şcoală de conducere auto învăţînd să conducă pe un şofer-elev), pentru a vedea clar cele două feluri de feed-back-uri. Instructorul expune un element al comportamentului global şi, la acest nivel, feed-back-ul, verbal sau nonverbal, al elevului îl face să repete şi să explice din nou în alt fel dacă elevul manifestă o neînţelegere. Pe urmă, elevul trece la acţiunea făcută conform instrucţiunilor şi se produce celălalt feed-back, de data asta în sens contrar, prin semne (verbale sau nonverbale) de aprobare sau de dezaprobare a instructorului.

Exemplul este facil pentru că el conţine în mod obligatoriu, dat fiind domeniul ales, o trecere la acţiune a celui informat şi pentru că, în lipsa acestor încercări de practicare, elevul ar rămîne „informat" fără ca să fie vreodată „format".

Dar exemplul de mai sus nu este nici amăgitor, nici excepţional, deoarece *orice pregătire reprezintă modificarea comportamentului efectiv al celui instruit*, schimbarea acestuia în felul său de a trata situaţiile profesionale. Orice profesor care ar rămîne la nivelul informaţiei pure ajunge să se descalifice ca profesor, „renunţă să mai înveţe pe altul", cum spune Skinner.

Dar, pentru ca feed-back-ul care reglează instruirea să aibă loc, *trebuie neapărat să lăsăm „elevului" iniţiativa unei acţiuni*, care ar aplica informaţia într-un fel sau altul. Acţiunea cea mai simplă, cea mai elementară este *răspunsul la o întrebare asupra informaţiei*; cea mai completă este *încercarea unui nou comportament referitor la pregătire* sau la ceea ce s-a învăţat despre ea.

Este fals să spunem că în acel moment, printr-o răsturnare de roluri, receptorul precedent devine emiţător, iar emiţătorul se schimbă în receptor. Schimbarea de termeni ar ascunde esenţialul: receptorul devine *actor*, şi profesorul trebuie să-şi regleze actul său prin diferite mijloace, printre care: aprobarea şi dezaprobarea, ajutorul mai mult sau mai puţin efectiv, constatarea eşecului sau a succesului.

Scanned with OKEN Scanner

Întrucît, după cum am văzut, orice *situaţie de instruire* (ceilalţi parametri ai săi fiind, pentru moment, în afara discuţiei) *implică dublul feed-back*, este interesant să revedem, din acest punct de vedere nou, diversele situaţii pedagogice experimentale.

EXPERIENŢELE LUI LEAVITT ASUPRA EFECTELOR FEED-BACK-ULUI

Se cunosc (vezi exerciţiul practic nr. 5 din fascicula *Communication et réseaux de communications — Comunicare şi reţele de comunicare)* experienţele celebre ale lui Leavitt, punînd patru grupuri în situaţie pedagogică : grupul 1 în situaţia de „feed-back" (instructorul ascuns dictînd o lucrare), grupul 2 în situaţia de „feed-back mut" (nici o altă schimbare, doar că instructorul se află în faţa grupului pentru aceeaşi dictare), grupul 3 în „feed-back da sau nu" (instructorul, în aceeaşi situaţie, nu răspunde decît prin *da* sau *nu* la întrebări), iar al 4-lea, în „feed-back liber" (schimburi fără restricţie între instructor şi elevi).

Reamintim rezultatele acestei experienţe cu adulţii, rezultate pe care le regăsim mereu repetînd experienţa :

A. *Gradul de incertitudine-certitudine al elevilor* referitor la raportarea a ceea ce au făcut la ce li se ceruse de către instructor (apreciat cu „foarte puţin sigur" sau 1, cu „foarte sigur" sau 6) :

Tip de situaţie	*Medie*
clasă cu feed-back zero	4,7 din 6
„ „ mut	5,3
„ „ da — nu	5,5
„ „ liber	5,6

B. *Grad de satisfacţie al elevilor cu privire la sistemul de instruire* (de la 1 „foarte nemulţumit", la 5 „foarte satisfăcut") :

Tip de situaţie :	*Medie*
clasă cu feed-back zero	3,9 din 5
„ „ mut	4,4
„ „ da — nu	4,5
„ „ liber	4,6

C. *Timpul total al „dictării"* :

Tip de situaţie	*Timp total mediu*
clasă cu feed-back zero	229 secunde
„ „ mut	249 „
„ „ da — nu	316 „
„ „ liber	363 „

Scanned with OKEN Scanner

D. *Număr total mediu al erorilor :*

Tip de situație	*Număr total mediu de erori*
clasă cu feed-back zero	30
„ mut	20
„ da — nu	15
„ liber	0

E. Instructorii în situația 1 și 2 sînt mai „neliniștiți" decît „elevii" cu privire la rezultatele muncii lor.

F. În situația 1 (feed-back zero), agresivitatea „crește" în grupul „elevilor" și descrește prin diferite eliminări. Ea merge descrescînd în situațiile 2 și 3; este nulă în situația 4, afară numai dacă aceasta, în timp, face trecerea în situația 1, în care caz situația de feed-back liber (adică de libertate și destindere) servește ca mijloc de exprimare a agresivității apărută în situația 1.

Dacă analizăm aceste situații (prezentate de Leavitt ca variații ale feed-back-ului între receptori și emițător), ne dăm seama că în realitate ele reprezintă grade variate ale restricției *celor două feed-back-uri.*

1. Punînd instructorul în afara posibilității de a avea un feed-back care i-ar fi permis să-și adapteze debitul, vocabularul și explicațiile, ...situația 1 îi sporește nesiguranța și aceasta ne explică „incertitudinea cu privire la rezultate", prezentată mai sus la punctul **E.** *Dar aceeași situație îi lipsește pe elevi de feed-back-ul invers.* Reacția lor este nu numai o sporire a nesiguranței, ci mai ales o creștere a agresivității. *Frustrarea* este mai sensibilă la grup decît la monitor și nu-i de aceeași natură în ambele cazuri : nemulțumirea provocată de erori și de nesiguranță se transformă, firesc, în acuzarea instructorului.

2. În situația de feed-back mut, însuși faptul că mutismul este impus instructorului arată că singurul feed-back suprimat este feed-back-ul E → R. În această situație tipică, instructorul primește feed-back-ul care îi este destinat (semnale verbale și nonverbale) și deci, în acest sens, feed-back-ul este liber (sau aproape). Celălalt feed-back este imposibil. Efectele negative care îi urmează (nesiguranță, nemulțumire, număr de erori imposibil de corectat, agresivitate ca reacție a frustrării) sînt deci datorate faptului că feed-back-ul nu revine în sensul E → R.

3. Ceea ce Leavitt numește „feed-back liber" nu corespunde în realitate libertății feed-back-ului R → E, *deja introdusă în situațiile 2 și 3* („mut" și „da — nu"), ci mai ales feed-back-ului E → R, permițînd auditorilor-actori să-și regleze acțiunea. De acolo provine satisfacția ; tot de acolo, timpul mult mai îndelungat cerut de această situație.

Putem deci conchide din aceste experiențe că, dacă restricția feed-back-ului R → E produce izolarea instructorului și stîngăcia lui, îl împiedică să-și adapteze acțiunea după auditorii săi, îl reduce la rolul de emițător „orb", ...restricția celuilalt feed-back dezorientează pe cei instruiți și le impune o frustrare cu atît mai grav resimțită cu cît ei sînt mai motivați să execute acțiunea.

Scanned with OKEN Scanner

În concluzia acestui prim capitol, putem afirma că fenomenele de feed-back trebuie să constituie obiectul unei atenții și unei integrări sistematice în întregul învățămînt.

A ignora cele două feed-back-uri care caracterizează orice situație de pregătire, oricare ar fi metoda folosită, este suficient pentru transformarea învățămîntului într-un discurs căruia nu-i putem asigura nici receptarea, nici eficacitatea și pentru transformarea situației pedagogice într-o frustrare, față de care cei instruiți vor fi mereu mai sensibili decît profesorii.

2. Informarea-spectacol și lipsurile sale

Confundînd prea adeseori „informare" și „formare", organizatorii sesiunilor și seminariilor au o tendință marcată să înscrie în program *conferințe.*

În realitate, avem ceea ce vom numi un *spectacol-cultural* și este ușor de demonstrat slaba sa valoare formativă.

CONFERINȚELE ÎN SESIUNILE DE INSTRUIRE

În general, este vorba de expuneri ținute de personalități competente în domeniul considerat, introduse într-un moment al sesiunii și însărcinate să dezvolte în fața *auditoriului* reflecții, pe care toată lumea le va găsi „pline de interes".

În cele mai bune cazuri, conferențiarul s-a informat în prealabil asupra numărului auditorilor și asupra nivelului lor de cunoștințe, ceea ce uneori influențează pregătirea conferinței sale, dar de cele mai multe ori el vine, la invitația organizatorilor, în momentul socotit de ei oportun pentru difuzarea unui anumit număr de informații.

În acest caz, se știe bine că nu se poate ușor modifica emițătorul. Deținător respectat al unei științe, în specialitatea sa, conferențiarul crede că aptitudinea sa în predare vine de la sine. Dealtfel *competența sa într-o materie,* într-un sector al științei a prezidat la alegerea personalităților invitate și la organizarea succesiunii eventuale a conferențiarilor într-o sesiune.

Ne imaginăm întotdeauna că specialistul într-un anumit domeniu științific sau practic este în același timp apt să transmită cunoștințe *. Cînd acești conferențiari se preocupă de rolul lor ca „educatori", ei au tendința să considere că acțiunea de adaptare trebuie să se facă *de la elev către ei.* Emițătorul se află la un înalt nivel (al său), iar auditorii-elevi trebuie să se silească să ajungă pînă la același nivel. Vor fi declarați „instruiți" cînd vor reuși s-o facă **.

---

* Sistemul nostru actual de „formare" a profesorilor constă, dealtfel, în a-i face specialiști într-o materie de învățămînt, fără să ne ocupăm de pregătirea lor pedagogică.

** Tot în funcție de același postulat, cursul pentru debutanți nu poate fi acceptat în universitățile franceze de către un conferențiar. Un asemenea curs va fi „încredințat" unui cadru didactic, el însuși începător (de preferință un tînăr asistent).

Scanned with OKEN Scanner

● *Irosirea și distorsiunea informației sînt considerabile*

Știm că, în general, nu reținem din ceea ce citim decît 10%, și 20% din ceea ce auzim, cînd facem un efort susținut de atenție. Din aceste cifre reiese că o conferință este de două ori mai utilă decît o lectură de aceeași durată asupra aceluiași subiect, dar totuși pierderile sînt importante.

Pe de altă parte, riscurile de „distorsiune" a informației sînt departe de a fi neglijabile. Nu este vorba aici de parțialitatea conferențiarului, ci de interpretarea greșită a ceea ce a vrut realmente să spună.

Orice profesor își amintește șocul avut la lectura notițelor luate de un student oarecare la cursul său (șoc care schimbă de obicei părerea profesorul despre elev, dar nu schimbă cu nimic cursul său). Același lucru se petrece cu auditorii unei conferințe de informare cu scopuri instructive: toți factorii de distorsiune pe care i-am analizat în altă parte (vezi fascicula *Communication et réseaux de communications — Comunicare și rețele de comunicare*, expunerea 1) se regăsesc aici, mai ales cei proveniți din cadrul de referințe al conferențiarului (și din repertoriul său) și cei proveniți din gradul de pregătire (sau mai curînd de nepregătire) al auditorilor. „Întrebările" care urmează de obicei și „discuția" oficială nu rezolvă nimic: participarea rămîne limitată și în plus ne expunem la întrebări de prisos din afara subiectului sau provenite de la auditori cu totul nepregătiți.

● *Lipsurile acestui model sînt bine cunoscute*, deși aceasta nu împiedică cu nimic aplicarea sa în continuare.

Cînd facem bilanțul criticilor aduse de participanții adulți conferințelor pe care au fost obligați să le asculte în timpul sesiunilor de pregătire, găsim *întotdeauna* următoarele patru mari defecte:

— conferințele sînt prea didactice; ne reamintesc în mod neplăcut de școală sau de universitate;
— sînt prea centrate pe persoana profesorului-conferențiar și nu lasă să se desfășoare liber o adevărată discuție;
— discuțiile, cînd au loc, nu sînt destul de „dirijate"; ele se desfășoară la întîmplare, fără o centrare suficientă pe obiective precise;
— conținuturile expunerilor-conferințe și ale discuțiilor nu fac obiectul unei *pregătiri* suficiente din partea participanților. Ar trebui o documentare prealabilă.

■ INFORMAREA-SPECTACOL

Conferința, ca și cursul profesoral, au fost supuse unor atacuri violente. Se știe că Michel Lobrot, de exemplu, denunță acest gen pe care îl califică de „pedagogie teroristă". El scrie în *Des mots, des mots... Comment... Pourquoi? (Cuvinte, cuvinte... Cum?... De ce?)* (articol apărut în „École des parents", 1971, nr. 7, p. 39—47): „În lumea noastră modernă, se predau lecții din ce în ce mai mult. Sînt profesori și elevi, oameni care știu și care nu știu, dar care se presupune că pot învăța... De aici, rezultă o situație extrem de periculoasă, pe care o voi numi *discursul terorist*... Limbajul vorbit este forma de

Scanned with OKEN Scanner

limbaj care se pretează cel mai bine la acest fel de terorism. Eu, oratorul, vă am în fața mea și vă oblig să mă ascultați... Sînteți la discreția mea".

Probabil că percepția lui Lobrot (trecînd peste intențiile sale politice) este întemeiată pe o experiență personală penibilă, din școală, lăsată de internat și de o disciplină sadică *.

Nu este nimic „terorist" în conferințele sesiunilor noastre și ele merită mai curînd denumirea de *spectacole culturale*, ceea ce este suficient ca să le deosebească de o acțiune de pregătire în sens strict.

Informarea-spectacol cultural, dacă o organizăm intenționat, trebuie să aibă anumite calități : atractivitate, talentul de artist al conferențiarului *(one-man-show)* manifestat prin conferința-spectacol, condițiile de audiție și de confort ale auditorilor-spectatori, interesul cultural și intelectual al temei tratate. Trebuie, în acest caz, să propunem un spectacol bun (dar trebuie să știm că este un spectacol, iar nu o acțiune de pregătire).

Aceluiași gen mai puțin auster îi aparține dineul-conferință-dezbatere, care face mai plăcute unele sesiuni. Plăcerea schimbului de cunoștințe este mai sigură și mai pozitivă decît ceea ce poate fi învățat și reținut în aceste împrejurări.

Cu informarea *prin film sau prin imagini comentate*, care înlocuiesc uneori conferința, rămînem la informarea-spectacol, cu toată superioritatea rezultatelor în ceea ce privește memorarea (reținem 50% din ceea ce vedem și auzim în același timp dacă atenția noastră a fost continuă cît a durat această informare).

Dacă aceste feluri de informări nu reprezintă o pregătire propriu-zisă se datorește faptului că nu cuprind feed-back-urile esențiale oricărei comunicări pedagogice și că nu există o participare activă a celor instruiți.

3. Cum să facem mai eficace conferințele și filmele de informare ?

E ușor să facem mai active conferințele sau filmele, și aceasta cu puțină schimbare și cu cîteva mijloace suplimentare **.

Totuși trebuie să spunem că toate aceste metode pedagogice nu vor avea efect decît dacă există în sesiune sau în centrul de pregătire o unitate de conducere, de responsabilitate și de organizare. Vreau să spun că prezența instructorilor-responsabili *permanenți* este indispensabilă pentru a face legăturile necesare dintre diversele momente ale sesiunii și în special între intervențiile conferențiarilor, adică pentru a asigura pînă la urmă *trecerea de la informare la formare.*

---

* În *l'Encyclopédie de la psychologie* (Ed. F. Nathan), vol. *Psychologie et pédagogie*, Michel Lobrot scrie : „Despre profesori am păstrat o amintire de teroare... Am avut ca profesori cîțiva preoți sadici... Metoda lor pedagogică era biciul..." (p. 374).

** Toate completările se găsesc în seminarul lui Daniel Chevrolet apărut în această colecție, în special expunerea 2 : optimizarea metodelor expozitive.

Scanned with OKEN Scanner

N. B. Conferința, expunerea profesională sau filmul pedagogic, cînd sînt bine făcute, dau în general impresia de profunzime și de cîștig de timp. Cîștigul de timp este o mare iluzie, iar profunzimea nu este decît potențială, atît timp cît nu corespunde unei schimbări reale a cunoștințelor sau aplicării lor de către cursanți, ceea ce reprezintă obiectivul pedagogiei. Toate acțiunile suplimentare pe care le vom analiza mai jos iau mult timp. Ele sînt justificate prin faptul că scopul final nu este cîștigul de timp, ci realizarea unei pregătiri serioase.

■ ACTIVITATEA INSTRUCTORILOR-SUSȚINĂTORI

După conferința sau expunerea profesională, desfășurată în condițiile obișnuite descrise mai sus, adică desigur sub forma unei informări substanțiale, dar proiectată în auditoriu fără preocuparea de feedback (informație-spectacol cultural), și cu riscul unor enorme pierderi și neplăceri greu de evitat în acest sistem pedagogic, trebuie să se organizeze un „ciclu de conferințe" pentru ameliorarea asimilării și pentru întărirea valorii formative așteptate.

● *Susținerea sub formă de animare a discuției în grup.* După plecarea conferențiarului (care și-a executat „numărul" și pleacă după ce a primit complimentele și mulțumirile organizatorului sesiunii sau ale responsabilului centrului de pregătire), sau după proiectarea filmului de informare, instructorul sau instructorii întrunesc grupul (acest grup trebuie să se subdivizeze în grupuri mici de 8—10 participanți, dacă este prea numeros) și rezervă timp (de două sau de patru ori față de cît a durat conferința sau filmul), ca să provoace, prin acțiuni reciproce, pe de o parte, o asimilare a informării așa cum a fost emisă, iar pe de altă parte, o pregătire prin aplicarea activă a acestei informări la problemele reale, aparținînd grupului (nevoi profesionale, întrebări puse concret de participanți în raport cu obiectivele lor de pregătire).

Metoda care dă cele mai bune rezultate constă în animarea grupului cu reflecții și discuții în mod nondirectiv (vezi fascicula *La conduite des réunions — Conducerea reuniunilor* —, expunerea 5), începînd cu întrebările succesive de provocare: 1) Reconstituirea punctelor principale dezvoltate de conferențiar sau în ordinea cronologică a filmului de informare, fără nici o interpretare. 2) Ce-ați învățat prin aceasta? 3) La ce vă poate folosi această informare în obiectivele dv. de pregătire? 4) Cum formulați întrebările pe care vi le puneți după această informare? 5) Cum răspundeți la ele?

Grupa discută fiecare din aceste teme (între 30 și 45 min). Trebuie ca instructorul să stabilească un raport pentru fiecare grup. Strîngerea tuturor rapoartelor trebuie să se facă în grupul mare. Dacă este timp suficient, totalitatea rapoartelor pe grupuri trebuie să fie prezentată în darea de seamă a sesiunii.

Cînd anumite întrebări rămîn în suspensie, grupurile trebuie să decidă modurile de obținere a răspunsurilor (în care intră și interogarea la telefon a personalităților competente sau a conferențiarului însuși).

N. B. Instructorii-susținători nu trebuie să fie neapărat specialiști în domeniul care corespunde informării emise. Putem spune chiar că n-au nevoie de nici o competență deosebită în diversele probleme ridicate de informare. Rolul lor este foarte definit și foarte limitat: ei trebuie să folosească

Scanned with OKEN Scanner

interacțiunile grupale pentru a face să circule informația reținută, să fie aprofundată și să dea rezultate bune. Singura competență cerută de această muncă este aceea de animare a grupurilor.

● *Susținerea sub forma organizării unui interviu indirect luat conferențiarului de către participanți.* Această modalitate de folosire a informației nu este posibilă decît după o conferință sau cînd filmul este prezentat de o personalitate competentă. Într-adevăr, interviul trebuie luat de la personalitatea deținătoare a informației.

Instructorul-susținător, lucrînd cu grupul mare, *înaintea* informării-spectacol, anunță auditorul (după ce a prevenit pe conferențiar sau personalitatea care prezintă filmul) că vor fi distribuite biletele pe care participanții vor înscrie anonim și lizibil întrebările care le vin în minte, în cursul sau la sfîrșitul informării. Aceste întrebări vor fi înmînate animatorului. Nu trebuie să se scrie decît o singură întrebare pe bilețel, dar numărul întrebărilor puse de un participant nu este limitat.

Lucrurile se desfășoară deci cum s-a prevăzut. După ce a avut loc informarea, instructorul, în posesia biletelelor, se retrage în sală deoparte și adresează personalității competente, în numele grupului, *întrebările orînduite pe teme,* după o analiză rapidă a conținutului.

În practică, trebuie ca instructorul-reporter să aibă cîteva ajutoare benevole pentru strîngerea biletelelor, după informarea-spectacol, ca să poată imediat repera o problemă importantă și generală în primele biletele sosite. Această problemă o prezintă întîi conferențiarului. El va profita de timpul de răspuns al acestuia pentru a efectua analiza conținutului întrebărilor, a le clasa pe teme și în ordinea în care le va pune (vor avea prioritate temele care regrupează cel mai mare număr de întrebări și pe cele mai generale în raport cu conținutul informației primite).

După fiecare întrebare, instructorul, identificîndu-se cu cei care pun întrebări, poate contesta dacă răspunsul este adecvat întrebării formulate și poate cere precizările exprimate în biletelele pe care le are în mînă, pe urmă, după terminarea răspunsului, adresîndu-se auditoriului, instructorul întreabă dacă participanții interesați de această întrebare sînt satisfăcuți ; altfel trebuie să formuleze ei înșiși oral, *asupra acestei teme* (și numai asupra temei aceleia), alte întrebări sau observații pe care le au de făcut.

Pe urmă, se trece la altă temă și așa mai departe.

■ ACȚIUNEA DE SENSIBILIZARE A PARTICIPANȚILOR INAINTEA EMITERII INFORMAȚIEI

După cum vom avea ocazia să spunem mai departe în legătură cu motivațiile, se știe că informația are cu atît mai multă influență și importanță cu cît întîlnește spirite receptive și interesate.

Un anumit număr de *acțiuni pregătitoare* sînt ușor de realizat în scopul de a da informării o valoare formativă. Această acțiune pregătitoare o numim „sensibilizare" (vezi, de asemenea, mai departe, p. 77).

Scanned with OKEN Scanner

● *Inversarea ordinii obișnuite a exercițiilor practice și a informărilor didactice.*

Într-o sesiune sau într-un centru de pregătire, exercițiile practice urmează, de obicei, expunerea generală sau documentarea. Conform schemei tradiționale, ele constituie aplicări practice sau ilustrări prin exemple.

Dacă vrem să sensibilizăm pe auditorii spectatori față de informare, trebuie să inversăm această ordine. Exercițiile practice vor fi propuse *înaintea* informării didactice. Participanții sînt astfel introduși într-o căutare experimentală, lipsiți fiind de informații, dar aflîndu-se în situația de „a descoperi" dificultățile.

Ei formulează și ordonează întrebările ale căror răspunsuri le-ar fi utile și, în această fază de căutări, instructorii-susținători, în fiecare grup de lucru, ajută participanții să-și definească dificultățile și trebuințele lor de informare.

Numai *ulterior* va fi propusă (prin conferință) informarea generală lămuritoare, care va fi urmată de răspunsuri la întrebările formulate oral de către participanți, individual sau pe grup de lucru.

O variantă a acestui procedeu constă în a pune să lucreze în prealabil grupurile mici, de 6—8 membri, pe cazuri scrise, cu un instructor pe grup (vezi fascicula *La méthode des cas — Metoda cazurilor).* Evident, cazul studiat trebuie să corespundă domeniului științific, tehnic sau practic la care se va referi informarea generală ulterioară.

● *A nu se da informații decît ca răspuns la întrebările puse de participanți sau de grupurile mici de lucru.*

Acest procedeu are mai multe variante :

1. Conferențiarul invitat se prezintă singur, precizînd domeniile experienței și competenței sale, ale cercetărilor sau ale lucrărilor sale. Introducerea aceasta durează între 15 și 30 de minute.

Într-o a doua fază, el cere participanților să formuleze individual întrebările pe care doresc să i le pună, aceasta, pe de o parte, în raport cu interesele sau obiectivele lor personale de pregătire și, pe de altă parte, în raport cu domeniile definite ale competenței sale.

După analizarea conținutului întrebărilor pe care le-a notat și după așezarea lor pe teme, conferențiarul își formulează „conferința" improvizată, pe secvențe, ca răspuns la ceea ce interesează publicul său.

Dacă timpul permite, trebuie să se introducă schimburi de întrebări și răspunsuri între auditoriu și conferențiar, după fiecare secvență.

2. Conferențiarul face un fel de expunere, care de fapt este o introducere generală la conferința pe care ar putea s-o dezvolte. În această expunere introductivă (care va dura aproximativ 30 de minute), el schițează liniile generale și limitele subiectului pe care ar voi să-l trateze.

Într-o a doua fază, se dă cuvîntul auditoriului, individual sau pe grupuri mici (grupuri formate pe afinități, compuse din 5 sau 6 membri și dispunînd de 30 de minute), pentru a formula întrebările care îi interesează în legătură cu tema generală anunțată.

Scanned with OKEN Scanner

Într-o ultimă fază (care poate fi și ea urmată de schimburi de întrebări și răspunsuri), conferențiarul, după ce a luat notă de întrebări, își face conferința, dezvoltînd numai punctele indicate de auditoriu.

3. Înaintea sosirii conferențiarului și fixînd timpul necesar (aproximativ o oră și 30 minute), grupuri mici de 6 pînă la 8 membri, reuniți în cadrul unor discuții conduse de un instructor după metoda cea mai corespunzătoare (vezi fascicula *La conduite des réunions — Conducerea reuniunilor* —, expunerea 5), tratează tema sau subiectul conferinței ce va avea loc.

Prin acest procedeu, ei pun laolaltă cunoștințele (sau experiența lor) privind subiectul și, la îndemnul instructorului, doritor să provoace și să folosească interacțiunile, pregătesc un raport de fiecare grup. Acest raport poate cuprinde și semne de întrebare.

În ședința plenară și în *prezența conferențiarului*, aceste rapoarte sînt citite succesiv de către raportorii grupurilor.

Pentru a închide ședința de lucru, are loc conferința de informare, conferențiarul fiind pe deplin conștient de nivelul cunoștințelor și de dorințele auditoriului, întrucît a ascultat rapoartele prealabile ale grupurilor de lucru.

N. B. Procedeele acestea, mai ales cel de-al doilea (expunere introductivă destul de scurtă și importanța acordată răspunsurilor la întrebări), sînt deosebit de indicate la mesele de dezbateri. Știm, pe de altă parte, că masa de dezbateri are drept obiectiv favorizarea cunoașterii reciproce și a relațiilor sincere, informale. Organizatorii vor veghea deci la intensificarea aspectului informal al acestui gen de reuniune.

Toate aceste procedee sînt paliative pentru acoperirea insuficiențelor didactice ale conferinței sau ale filmului ; ele tind să stabilească și să asigure o mai bună comunicare, problema comunicării pedagogice aflîndu-se, cum am văzut, în centrul tuturor metodelor expozitive.

Este aceeași problemă pe care mașinile de învățat pretind s-o trateze în mod optim.

4. Mașinile de învățat

Într-adevăr, mașina de învățat rezolvă problema comunicării pedagogice și, luînd informării orice aspect de „spectacol cultural", înțelege să realizeze *informarea formatoare*, în felul cel mai economic și totodată cel mai eficace.

În *La révolution scientifique de l'enseignement — Revoluția științifică a învățămîntului* — 1968, p. 111 și 129 a traducerii franceze, B. F. Skinner afirmă : „În străduințele de ameliorare a învățămîntului, străduințe foarte la modă astăzi în marele public și aflate la loc de cinste în preocupările politicienilor, se constată cu uimire pînă la ce punct este neglijată problema metodei. Nimeni nu-și dă osteneala să analizeze învățămîntul și deprinderile de studiu și, în realitate, nu se face nici un efort pentru a le ameliora... Auzim peste tot : *ar trebui să se construiască școli mai numeroase și mai bune, ar trebui să se recruteze profesori mai numeroși și mai buni, ar trebui să se selecționeze cei mai buni elevi, ar trebui să se multiplice contactele între*

Scanned with OKEN Scanner

profesori și elevi, ar trebui să se elaboreze noi programe. Nu se întreabă nimeni *cum* vor proceda cei mai buni profesori, predînd în cele mai bune școli, cu cei mai buni elevi.

Și cum cel mai bun profesor, vorbind în cea mai bună școală, celor mai buni elevi, își dă seama că există o formidabilă irosire de energie și că numai un procentaj infim din ceea ce spune „se asimilează" (așteptînd să fie repede uitat), atunci, descurajat, declară că vina revine elevilor și că aceștia trebuie să învețe singuri. Mulți au preferat să conchidă că profesorul, de fapt, nu poate cu adevărat să predea ; tot ce poate face este să-l ajute pe elev să învețe".

Dar cînd comunicarea nu se asimilează sau se asimilează rău, ea *nu este pedagogică,* întrucît comunicarea pedagogică este aceea care se „asimilează" și care îi învață ceva pe cursanți, nu ca o informare-spectacol, nici chiar ca o informare care să fie depozitată în memorie, ci *ca o schimbare a comportamentului lor, într-o anumită categorie de probleme profesionale,* în vederea rezolvării lor pozitive.

■ REZULTATELE ANALIZEI EXPERIMENTALE A ÎNVĂȚĂRII

Aceste rezultate permit să se formuleze astăzi legi care apar drept condiții de bază ale unei comunicări pedagogice demne de acest nume. Voi enumera 10 comunicări, a căror ignorare descalifică un pedagog :

1. Experimentarea arată că drumul spre achiziționarea științei, spre aplicarea cunoștințelor sau spre comportamentul nou nu se face decît dacă etapele sînt fixate minuțios într-o ordine progresivă, pe fragmente succesive cît mai mici posibile, asimilarea fiecărui fragment neputînd să se facă decît dacă cele precedente sînt asimilate.
   Cu alte cuvinte, comunicarea nu este pedagogică decît dacă datele care trebuie asimilate sînt „picurate" una cîte una într-o ordine riguroasă.
2. Ordinea cerută este o ordine *pedagogică,* ordine specifică ce nu are neapărat ceva comun cu ordinea logică a materiei predate, nici chiar cu structura comportamentului final urmărit.
3. Asimilarea fiecărui fragment trebuie să fie verificată printr-un feed-back.
   Din sinteza primelor trei condiții reiese că răspunsul elevului va fi întotdeauna bun. Dacă nu este bun (dacă e greșit) înseamnă că împărțirea pe fragmente a fost făcută greșit.
   Răspunsul bun, cel care dovedește asimilarea, trebuie să fie „întărit", adică încurajat, aprobat, recompensat.
4. În învățarea unor cunoștințe, a unei aplicări sau a unui comportament nou, *eșecul* (trăirea eșecului personal) are totdeauna și la toate nivelurile un efect dăunător, pentru că răspunsurile false lasă urme chiar dacă sînt corectate.
   Cu alte cuvinte, procedeul de a pune elevul sau studentul în situație dificilă ca să facă erori este antipedagogică.
5. Informarea „elevului" asupra valorii răspunsurilor sale trebuie să fie *imediată,* pentru ca să aibă efect asupra învățării. După cîteva minute de întîrziere, efectul devine nul.

Scanned with OKEN Scanner

Or, știți că în sistemul nostru tradițional probele scrise și rezultatele se comunică după un interval de timp de la darea răspunsurilor, după mai multe zile sau chiar după cîteva săptămîni.

6. Putem evalua experimental la 50 000 numărul răspunsurilor bune încurajate, necesare în învățarea *unei* materii școlare anuale.
7. Cantitatea încurajării (importanța răsplatei după un răspuns bun) este secundară. O încurajare foarte mică, dar aplicată adecvat, este foarte eficace.
8. Învățarea, chiar intelectuală, cere ca subiectul aflat în situația de învățare să fie *activ*. Toate „metodele" care presupun, cer sau favorizează pasivitatea încetinesc sau îngreuiază învățarea.
9. Fiecare elev are „ritmul" său propriu de a învăța. Astfel, „clasa" (colectivitatea elevilor care urmează aceeași formă de studiu) nu poate reprezenta decît cel mult o tatonare în jurul ritmului mediu, care nu convine nimănui și, în general, ea se adaptează ritmului personal al profesorului.
10. Nu există nici o probă că ceea ce se învață sau se înțelege ușor, se uită tot ușor. Dimpotrivă, avem proba experimentală că tot ceea ce s-a învățat cu suferință, cu oboseală sau cu plictiseală se uită ușor.

MAȘINA DE INVAȚAT, MODEL DE COMUNICARE PEDAGOGICĂ

Mă întreb dacă opoziția multor profesori față de folosirea mașinii de învățat nu vine tocmai din faptul că ea prezintă modelul a ceea ce ei ar trebui să fie și prin aceasta dovedește ceea ce ei nu sînt. După cum am văzut, comunicarea pedagogică este instrumentală. Skinner scrie clar *(op. cit.*, p. 48) :

„mașina, prin ea însăși, firește, nu învață pe alții nimic. Nu este decît un instrument, punînd studentul în contact cu specialistul care a compus materialul prezentat de ea... Nu este exagerat să comparăm mașina cu un bun profesor particular.

1. *Există, într-adevăr,* un schimb continuu *între programă (conținutul comunicării) și elev. Spre deosebire de expuneri, de manuale și de mijloacele audiovizuale obișnuite, mașina provoacă o creativitate susținută din partea elevului.*
2. *Mașina insistă* ca fiecare punct să fie perfect înțeles, *înainte de a merge mai departe ; ea se asigură că elevul „urmărește".*
3. *Mașina nu prezintă elevului decît materia pe care acesta e gata s-o abordeze. Ea îi cere să facă primul pas pe care este cel mai în măsură să-l facă... la un anumit moment.*
4. *Mașina îl ajută pe elev* să dea *răspunsul corect...*
5. *În sfîrșit, mașina, tot ca și profesorul particular, îl „încurajează" (îl aprobă, îl felicită sau îl recompensează) pe elev pentru fiecare răspuns corect, folosind* acel feed-back imediat *nu numai pentru a modela în mod eficace comportamentul acestuia, ci și pentru a-l menține în activitate. Ceea ce profe-*

Scanned with OKEN Scanner

sorul ar traduce spunînd că se menține treaz interesul elevului".

● *Orice pedagog talentat pentru profesiune și care își iubește profesiunea are o intuiție a acestor elemente determinante ale comunicării pedagogice,* și un anumit număr al procedeelor sale empirice sînt reperabile în raport cu condițiile strict definite mai sus :

— introducerea progresivă a noțiunilor noi, a conceptelor și a cuvintelor noi, cu explicarea și verificarea sensului. Toate celelalte cuvinte nespecifice ale repertoriului de predat trebuie să fie cît mai simple și mai cunoscute posibil ;

— căutarea și înlăturarea lacunelor și a lucrurilor neștiute care fac neasimilabile datele prezente ;

— prisosul de cuvinte, atît de necesar expunerii pedagogice, și care este un procedeu de încetinire prin repetarea lucrurilor importante ;

— „contactul", unul din aspectele „prezenței" și care reprezintă vigilența față de semnalele feed-back-ului ;

— susținerea interesului prin diverse mijloace, dintre care jocurile variate ale paralimbajului (alt aspect al „prezenței", care înseamnă utilizarea talentelor de actori), ilustrațiile, anecdotele, referirile la practică sau la viață.

● *Dar analiza experimentală a conduitelor de învățare prezintă elemente cu care putem merge mai departe.* Trei puncte deosebite vor fi subliniate în acest ansamblu, în care toate condițiile au contribuit la o dezvoltare :

1. *Definirea scopului precis al comunicării. Cel care vorbește trebuie să-și definească clar, în prealabil, ceea ce vrea să obțină, obiectivul pedagogic* al lecției sale *prezente, al ansamblului sesiunii sau al cursului său, ca și raporturile pedagogice dintre fiecare ședință și ansamblu, cu alte cuvinte : obiectivul, itinerarul pedagogic și punctele de trecere.*

2. *Trebuie să evite pasivitatea elevilor și să-i facă să acționeze sau să răspundă, să intervină, să provoace atitudini în legătură cu nivelul lor de asimilare a etapelor comunicării ; trebuie să stimuleze reacția (verbală, dacă este vorba de cunoștințe intelectuale, fizică și corporală, dacă este vorba de cunoștințe practice) ca răspuns la ceea ce comunică el ; aceasta înseamnă să-și întrerupă expunerea la fiecare punct al comunicării, lăsînd rolul activ auditorilor sau îngăduind (anunțînd aceasta) întreruperea liberă a expunerii sale prin întrebări la orice moment.*

3. *Feed-back-ul trebuie să fie dublu în* ambele sensuri *: un feed-back pentru profesor, dictat de valoarea răspunsurilor provocate, feed-back care, cum am văzut, permite adecvarea permanentă a conținutului și a ritmului comunicării, dar va fi și un feed-back pentru cel instruit, care va fi informat, la fiecare răspuns, despre valoarea răspunsului său*

Astfel, *informarea devine formare ;* cadrul de referință al elevului, repertoriul său și structura comportamentului său ca răspuns la situațiile în vederea cărora este instruit se mobilizează și reformulează din ce în ce mai mult cadrul de referință, repertoriul și ansamblul atitudinilor specialistului competent

Scanned with OKEN Scanner

Principiul mașinilor de învățat este instruirea programată. Orice instruire de acest tip trebuie să satisfacă 5 criterii care sînt caracteristicile sale de bază :

1. Mașina prezintă informații „elevului", fie vizuale, fie audiovizuale.
2. Aceste informații, în etape, sînt organizate într-o ordine coerentă, progresivă, fiecare fiind necesară următoarei, pentru ca aceasta să devină inteligibilă.
3. Fiecare etapă de informație se termină cu o întrebare sau o întrerupere care cere de la elev un răspuns, presupunînd că elevul poate să-l dea în funcție de etapa de informare primită în prealabil.
4. „Elevul" este informat imediat referitor la valoarea răspunsului său.
5. El lucrează singur în ritmul său personal.

● *Scurt istoric.* În 1924, Pressey, cercetător american, inventase o mașină de evaluare a cunoștințelor (o mașină docimologică, ca să zicem așa ; vezi mai jos p. 107) și care propunea candidatului răspunsuri multiple la întrebările de examen. Subiectul „testat" trebuia să apese pe butoanele corespunzătoare acestor răspunsuri ; acestea erau evaluate și înregistrate de mașină.

După el, Lumsdaine a creat o mașină care proiecta pe un mic ecran secvențe de informații practice, ilustrate, arătînd cum se repară un mecanism. La fiecare etapă a demonstrației, proiectarea se oprea, iar ucenicul realiza, prin imitație, pe un mecanism asemănător cu cel din film, operația pe care o văzuse. El putea să repete secvența pînă la reușita acțiunii sale și singur dădea drumul la film pentru operația următoare și așa mai departe.

Lumsdaine, cu scopul obținerii unei instruiri puțin costisitoare (nu era nevoie de mulți instructori și fiecare ucenic lucra în ritmul său, cu o metodă audiovizuală atrăgătoare) [1], schimbase deci mașina docimologică a lui Pressey în direcția instruirii individualizate.

Mașina următoare a fost *mașina cu utilizări și alegeri multiple și cu program liniar* — o sinteză a precedentelor, care constă în următoarele (se fabrică încă, fiind cea mai ușor de realizat de amatori) :

1. Se obține o tranșă simplă de informație, după care se cere un răspuns elevului. Informația emisă sau proiectată este necesară și suficientă pentru ca elevul să poată răspunde la întrebarea finală.
2. Mai multe răspunsuri sau rezultate posibile sînt prezentate elevului (în aceasta constă „alegerea multiplă"), și elevul trebuie să indice răspunsul sau rezultatul cel bun.
3. Sînt prevăzute două cazuri : elevul dă „răspunsul cel bun" și apasă pe butonul respectiv (semnal obiectiv că a primit și înțeles informația prealabilă) sau, dimpotrivă, dă un răspuns „prost". În primul caz, mașina răsplătește răspunsul („exact", „just", „bine" !), iar tranșa de informație următoare apare

[1] Se observă filiația cu metodele audiovizuale moderne de învățare a limbilor vii.

Scanned with OKEN Scanner

automat sau prin manipularea unei clape. În al doilea caz (cînd răspunsul sau rezultatul este greşit), mecanismul se blochează şi doar prima tranşă mai este accesibilă. Aceleaşi întrebări sînt puse din nou.

Programul este „liniar" prin aceea că se prevede doar o *singură* secvenţă de informaţie.

Inconvenientul programului liniar este că, dacă elevul n-a înţeles informaţia, nu poate dispune de lămuriri complementare. Pe de altă parte, dacă informaţia văzută revine, elevul va avea tendinţa să dea un răspuns diferit (sau să apese pe un alt buton) numai pentru a evita repetarea erorii.

Maşina de învăţat a lui Skinner reprezintă un program liniar, dar evită alegerile multiple. Principiul său obligă pedagogul-programator (în fond este vorba de o muncă în echipă) să compună etapele de informaţie în aşa fel încît răspunsurile-acţiuni ale „elevului" să fie corecte (evitare sistematică a erorii).

Maşina cu program *skip branching* (în salturi) caută să evite singurul inconvenient al precedentei, şi anume lungimea şi descompunerea informaţiei, care obligă pe orice elev, de orice nivel, la o operaţie detaliată şi completă. *Skip branching*-ul permite, practic, două viteze, una dintre ele fiind cea a maşinii lui Skinner, cealaltă „sărind peste" (de unde îi vine şi numele) informaţiile inutile şi revenind la descompunerea completă a informaţiilor numai cînd elevul are nevoie de ele.

Prin aceasta, eroarea este posibilă şi prevăzută; răspunsul greşit trimite la o serie de informaţii complementare, după schema din figura 2.

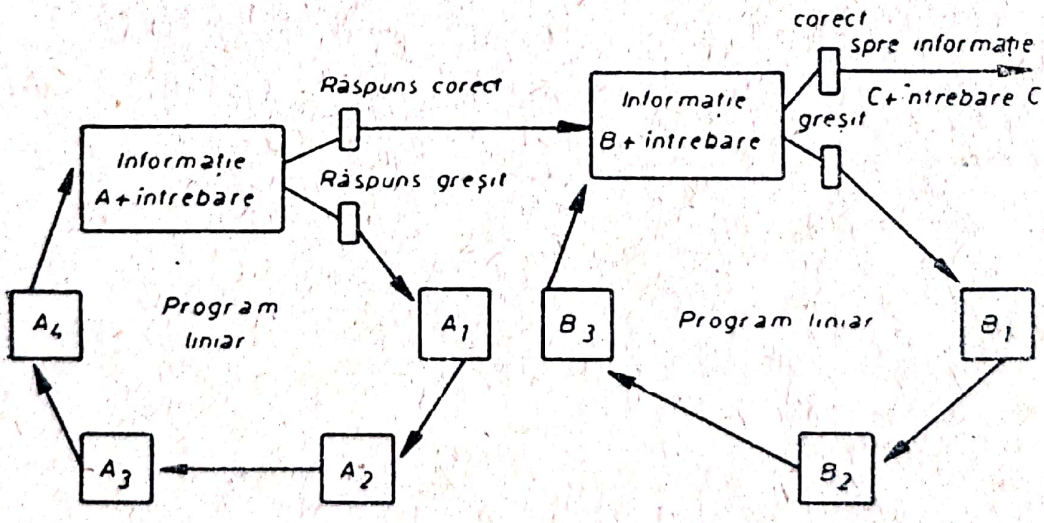


Fig. 2. Schema unui *skip-branching*.

Maşina lui Crowder. N-avem nici un motiv să credem că eroarea nu poate fi corectată decît printr-o descompunere a informaţiei neasimilate. Dacă eroarea se produce după primirea informaţiei, atunci ea poate şi trebuie *să facă obiectul unei analize* din partea pedagogului, analiză care îi va arăta lacunele din cunoştinţele elevului sau punctele neclare ale informaţiei (funcţiile primului feed-back). Putem de-

termina dinainte tipurile de erori posibile (și să le facem verificarea sau punerea la punct în cursul experimentărilor metodice ale programului). Erorile nu sînt niciodată în număr nelimitat.

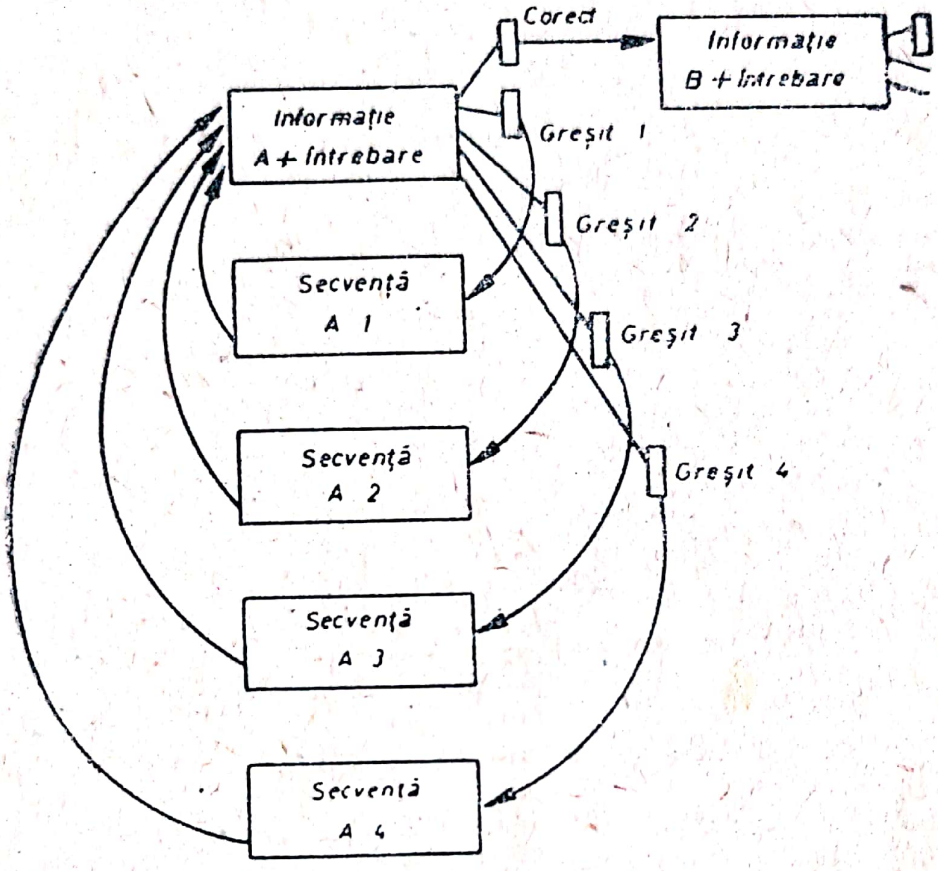


Fig. 3. Schema unui program ramificat.

Mașina de învățat a lui Crowder prevede deci toate răspunsurile eronate posibile după fiecare secvență și, în raport cu eroarea și cu analiza sa prealabilă, trimite atunci la secvența complementară de corectare. Acesta este *programul ramificat*, din care prezentăm două scheme posibile simplificate, pentru o secvență cuprinzînd patru erori (fig. 3 și 4).

Vedem diferența pedagogică esențială dintre programarea liniară și celelalte (*skip branching* și programarea ramificată): programările neliniare reintroduc posibilitatea erorii în răspunsul-acțiune „al elevului"; eroarea aceasta (pe care Skinner caută s-o evite *a priori* pentru motivele văzute mai sus) este considerată ca un prim feed-back util; ea face obiectul unei analize și servește la reglarea fluxului informației.

N. B. În expunerea 3 vom vedea, cu privire la metodele active, o altă concepție pedagogică asupra erorii.

Faptul admiterii erorii și a corectării ei numai prin prezentarea răspunsului bun în instruirea programată (sau de a lăsa elevului posibilitatea teoretică și practică a erorii) a dus la afirmația că, în acest caz, instruirea nu era decît *pe jumătate programată*. Oricum, instruirea

semiprogramată trebuie să satisfacă primele trei criterii ale instruirii programate: 1) progresie gradată prin tranșe minime de informație; 2) participarea elevului prin răspuns-acțiune; 3) verificarea și evaluarea imediată a răspunsului-acțiune

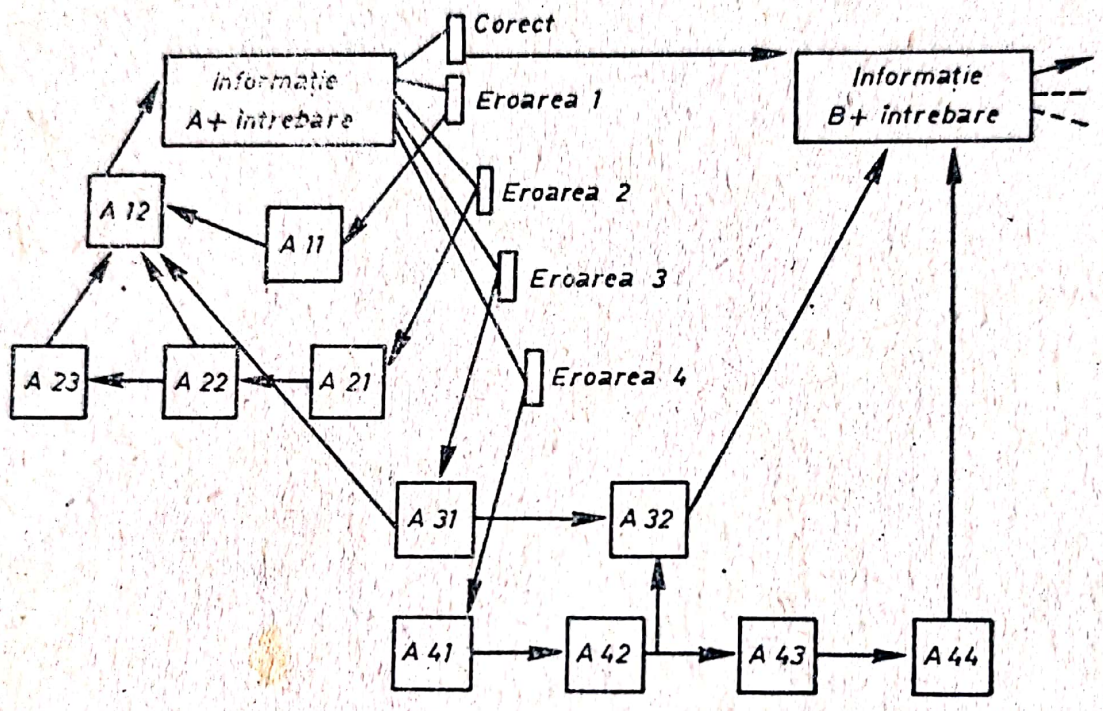


Fig. 4. Altă schemă reprezentînd un program ramificat.

În toate metodele instruirii programate există un al doilea feedback, constituit prin verificare-evaluare imediată a răspunsului-acțiune dat de elev.

Prin acest ansamblu de dispoziții, informarea încetează de a mai fi o comunicare oarbă sau o informare-spectacol și devine o informare formativă. Și totuși, mașinile de învățat, cu toate că introducerea lor a rezolvat definitiv problemele comunicării pedagogice și ale informării didactice și deși rezultatele lor în pedagogia adulților sînt remarcabile, nu sînt totuși metode active în sensul strict al cuvîntului, deși reprezintă transpunerea cea mai bună a *metodei interogative*. Ele reprezintă o nouă formă de condiționare, *condiționarea operantă*, care folosește activitatea subiectului, dar nu și capacitatea sa de descoperire sau de inovație.

Expunerea a III-a

„METODELE ACTIVE" APLICATE ÎN INSTRUIRE

Expresia „metode active" a apărut de fapt către sfîrșitul secolului al XIX-lea, deși istoria acestei concepții pedagogice are o origine îndepărtată, în timp, în umanismul Renașterii, la Descartes (care a respins metoda autoritaristă), la Locke și la antiintelectualiștii din secolul al XVIII-lea, la Jean Jacques Rousseau, cu pedagogia sa „negativă", la Pestalozzi, la Fröbel și la curentul numit al *Școlii moderne.* Interesul față de metodele active se datorește triplei influențe, cam în aceeași epocă, a americanului John Dewey (1859—1952), a belgianului Ovide Decroly (1871—1932), cu deviza sa: „Școala pentru viață, prin viață", și a elvețianului Adolphe Ferrière, (1879—1960). Dewey, cu deviza sa „a învăța prin proprie experiență", opune metodele active metodelor autoritare ale școlii tradiționale. Ferrière, cu deviza sa „a învăța pe alții începînd cu trebuințele și interesele lor concrete", se opune metodelor intelectualiste ale școlii clasice. Mai apropiat de epoca noastră, Jean Piaget opune „metodele active" metodelor numite de el „receptive". În loc de a înregistra învățătura primită, elevul își asimilează singur programul și „se formează" prin exerciții personale, dirijate de educator.

Definiția este deci clară. Deși, în realitate, în metodele numite „clasice, autoritare și intelectualiste" există, prin forța lucrurilor, o activitate (activitatea intelectuală a atenției și a înțelegerii) și o motivație (interesul, direct sau indirect, de a învăța), e lucru sigur că, în teorie și în practică, putem deosebi metodele pasive și metodele active, evidențiind atunci mai mult distanța dintre o învățare prin condiționare-memorare-repetiție și o învățare prin tatonări experimentale, prin elaborarea personală a răspunsului adaptat, prin descoperire, prin acțiune, cerute de situație.

La una din extremitățile acestui *continuum*, unii critici stigmatizează violent dresajul, *learning*-ul, sau învățarea prin condiționare și repetiție (găsindu-l totuși foarte natural în propaganda politică numită integrare); la cealaltă extremitate, s-ar afla grupurile de autoinstruire, educatorul fiind complet eliminat, limită ultimă, utopică, deoarece, judecînd logic, aceste grupuri motivate ar trebui să reinventeze știința umană, începînd cu pitecantropul. Într-adevăr, ideea este utopică deoarece aceste grupuri în autoinstruire, pentru a evita reinventarea istoriei umanității, se vor referi la informații, deci la descoperiri făcute de alții, la cărți, deci la autorii care le-au scris.

Scanned with OKEN Scanner

Am spus mai sus că, în realitate, este vorba de un *continuum*, adică este greu de trasat limita strictă a celor două metodologii și există multe metode mixte, pe care orice educator trebuie să le cunoască.

1. Pedagogia „learning"-ului sau formarea prin învățare

Henri Piéron, pionierul psihologiei comportamentului (ceea ce Watson, la aceeași epocă, numea *behaviorism*), definea astfel *learning-ul*: „el se caracterizează printr-o modificare a comportamentului (adică a ansamblului reacțiilor obiective observabile), în sensul unei adaptări progresive, în timpul unor activități repetate în condiții asemănătoare".

După cum vedem, accentul este pus pe *repetarea în condiții asemănătoare*, repetări în cursul cărora comportamentul adaptativ este învățat prin dresaj sau prin deprindere.

DRILL (ÎNVĂȚARE PRIN EXERCIȚIU)

Să cădem de acord a numi *drill* (de la cuvîntul englez, care înseamnă *exercițiu* în sens militar) orice învățare prin repetare pînă la obținerea unui comportament-deprindere sau, mai bine spus, a unui „reflex", care se declanșează la un semnal și răspunde situației-standard pentru care a fost construit.

Să nu vă înspăimîntați în fața cuvîntului *drill*: prin drill ați învățat stăpînirea sfincterelor pe la 2 ani, ați învățat mînuirea furculiței, pe urmă pe aceea a condeiului și a creionului, ați învățat tabla înmulțirii, ca și conducerea automobilului sau suportarea lentilelor de ochelari — pentru cei dintre dumneavoastră care-i poartă etc.

Trebuie să spun — cu riscul de a provoca un scandal — că *importante automatisme de bază pot și trebuie să fie învățate astfel* și că ființa umană manifestă o aptitudine sigură pentru condiționare, superioară celei a oricărui animal. Rapiditatea de dobîndire a deprinderilor — adesea după o singură experiență — constituie chiar una dintre caracteristicile marii adaptabilități a speciei umane.

În ceea ce privește instruirea, *drill*-ul va fi elaborarea unor răspunsuri imediate și sigure la situații bine definite sau la semnale cunoscute. Sistemul de referințe este schema clasică a ceea ce numim „condiționare".

● *„Condiționarea"* a fost descoperită în 1902 de fiziologul rus Ivan Pavlov (Premiul Nobel pentru medicină în 1904). Pavlov a studiat științific fenomenul bine cunoscut care constă în următoarele: dacă *precedăm* prezentarea hranei (la un animal) printr-un „semnal" oarecare „neutru" (fără semnificație *a priori*, cum ar fi un sunet sau un fascicul de lumină), reacția „naturală" numită „necondiționată", declanșată mai înainte de hrană (salivația), se produce îndată ce apare semnalul ,după un anumit număr de repetări, prin „fixarea legăturii dintre semnal și hrană".

Studiul dus mai departe a dat: reacții după tipurile de sistem nervos, după diversele intervale de timp, după felurile semnalelor

Scanned with OKEN Scanner

(unele provocînd nevroze), condiții de „stingere" a reflexului condiționat" dobîndit astfel etc. Toate aceste lucruri interesează evident învățarea umană prin „dresaj" (și de asemenea, invers, atingerea scopurilor „decondiționării").

● *Studiul experimental al condițiilor optime de drill* a fost dus foarte departe. În lucrarea *La formation par l'apprentissage (Formarea prin ucenicie*, PUF, 1970), J. Leplat, Cl. Enard și A. Weill-Fassina prezintă o completă trecere în revistă a „programelor sistematice de instruire", așa cum le numesc ei. Să știți că se cunoaște destul de exact, de exemplu, în ce condiții trebuie organizată învățarea numită *globală* (repetiții ale comportamentului în totalitatea sa) mai curînd decît învățarea numită *fracționată* (a învăța succesiv fiecare element simplu, izolat, fie fragmentat, fie prin descompunere spațială sau temporală) [1], sau în ce condiții trebuie organizată învățarea numită *comasată* (continuă și fără întrerupere) și învățarea numită *distribuită* (cu pauze între repetiții și cu pauze de un anumit timp, după un anumit timp de *drill* realizînd ceva în interval) [2]... sau, dacă pentru obținerea *vitezei* comportamentului învățat trebuie să sporim progresiv ritmul sau, dimpotrivă, să impunem viteza de la început pentru a provoca adaptarea treptată [3], sau, în sfîrșit, cum se va produce „interiorizarea modelului și a semnalelor", în așa fel încît lucrarea va putea fi îndeplinită, de exemplu, în întregime, exact și cu ochii închiși.

● S-a aplicat acest sistem de pregătire în domenii foarte variate, printre care și în domeniul științelor umane. Ați auzit vorbindu-se, de exemplu, de T.W.I. (*Training Within Industry* — Instrucția în interiorul industriei). Metoda aceasta, creată încă din 1941 de Ch. R. Dooley în Statele Unite, s-a dezvoltat din 1941 pînă în 1945 și a prilejuit în timpul acestei perioade formarea a 2 milioane de specialiști în arta de a instrui personalul și a unui milion de alți specialiști, care au instruit în arta de a conduce (programul F.P.C. sau Formarea practică a șefilor). Aceste programe au fost recomandate de Biroul Internațional al Muncii (Comisia UNESCO, cu sediul la Geneva), în 1949.

T.W.I. are și programe de formare în conducerea reuniunilor, în rezolvarea de probleme, în simplificarea muncii etc.

Este prevăzută fiecare „situație", și trebuie aplicată o „fișă" de tipul *check-list* (listă de control) pentru a face față în mod eficace la situația-semnal, îndată ce apare.

Rămîne ceva din acest T.W.I. în activitățile profesionale: de exemplu, dacă spunem pentru a adapta impactul unei informații: „*Cui* trebuie s-o comunic? *Ce* trebuie să comunic? *Cum? Cînd? Unde?*"... este o schemă T.W.I. Organizînd o instruire, dacă spunem că subiecții de instruit trebuie să parcurgă 5 etape: *a cunoaște, a înțelege, a adera, a învăța, a practica*... este tot o schemă T.W.I.

---

[1] Învățarea globală este cu atît mai eficace cu cît subiecții au un nivel de dezvoltare (vîrstă și coeficient intelectual) mai ridicat, cu cît sînt mai familiarizați cu metoda, cu cît activitatea e mai puțin îndelungată și are mai multă organizare internă.

[2] Nu întîmplător în metoda Assimil se recomandă la început 20 minute de muncă la fiecare 24 de ore.

[3] Anumite metode de antrenament la lectura rapidă impun viteza de la început (Morton, 1959).

Scanned with OKEN Scanner

Adaptările moderne ale T.W.I.-ului îl transformă într-un instrument rapid și eficace al pregătirii și chiar al antrenamentului mintal în înțelegerea și rezolvarea de probleme (vezi fascicula din această colecție *La formation par les méthodes T.W.I., O.M., S.O.R.A.* — *Instruirea prin metodele T.W.I., O.M., S.O.R.A.*, ale lui R. Bazin.

● *Avantajele drill*-ului. Sînt numeroase și interesante; între altele citățm următoarele:

— *Cîștig de timp în perioada de pregătire*, deoarece se suprimă sau se reduce cultura de bază, se concentrează pregătirea asupra efectului de obținut, se urmărește elementul imediat util, se reglează programul după obiect și după scop.

— *Renunțarea la pregătirea îndelungată a instructorilor.* Se cere numai ca ei să aibă o autoritate și o experiență personală în materia predată, o bună expunere și să posede „fișa de instruire" *ad-hoc* sau manualul al căror continuatori sînt. Recrutarea este astfel simplificată.

— *Ușurința controlului cunoștințelor achiziționate:* comparare cu modelul de comportament (evaluarea „saltului realizat"), măsurare a timpului de reacție, identitatea dintre „instruiți".

— Certitudinea pentru instructorul ulterior, că aplicarea cunoștințelor este dobîndită. *Criteriul de încredere în instruire.*

— „Normalizarea" indivizilor formați, în sensul că toți sînt exemplare ale aceluiași model cunoscut.

— *Prioritate acordată randamentului.*

● *Problemele umane tratate prin drill.* Metoda învățării prin *drill* ignoră problemele umane, chiar prin faptul că urmărește exclusiv eficacitatea, randamentul și normalizarea-standardizarea indivizilor formați. În mod foarte firesc, aceste tehnici sînt acuzate de „transformarea oamenilor în roboți", ceea ce provoacă o opoziție la „indivizii pregătiți" și o „nemulțumire" la instructorii preocupați de „relațiile umane". De aceea, se afirmă rar caracterul de automatizare și se introduc, cît mai mult posibil, „elementele de metodă activă" pentru a scăpa de această acuzație și nemulțumire:

— *Sînt introduse „compensații" minime.* Se va realiza o *ambianță materială agreabilă* pentru susținerea moralului și a interesului (grijă de calitatea sălilor, de mijloacele materiale, de dispozitivele ajutătoare audiovizuale, de fondul sonor și de culori); se va ține seama de legile oboselii și cele personale — (caracterul progresiv al exercițiilor, ritmul personal de învățare, timpul de exercițiu și de repaus, organizarea momentelor de destindere); în sfîrșit, se recomandă instructorului în tot timpul antrenamentului, dar mai ales în momentele de destindere, să aibă „relații umane" cu indivizii de instruit, adică să aibă atitudini de încurajare și de înțelegere, relații afective bune cu fiecare din cursanți, să le inspire încredere și să facă în așa fel încît să domnească în grup o „atmosferă morală bună", constituită în primul rînd din satisfacția de a fi acolo, din cordialitate și din încredere în viitor.

— Pe lîngă acestea, se introduc cît se poate mai bine anumite modalități de aplicare sau de experiență, care fac apel la o „activitate" a „elevului", cum este metoda interogativă pentru verificarea

Scanned with OKEN Scanner

cunoștințelor dobîndite sau încurajarea „încercărilor" și găsirea erorilor „personale" pentru descoperirea soluției, deși cadrul general al metodei rămîne foarte analitic și directiv. Această „îmbunătățire" a *learning*-ului prin modalități „active" este îndeosebi tipică pentru metoda numită Carrard.

METODA CARRARD

Interesul studierii metodei Carrard nu este numai teoretic sau istoric ca metodă de instruire a adulților, deoarece și astăzi încă constituie baza învățămîntului tehnic practic și sursa tuturor metodelor de învățămînt în pregătirea profesională accelerată [1]. Ea este metoda „franceză", adoptată de către I.N.F.P. (Institutul Național pentru Formare Profesională) și de toate centrele de instruire (mai mult de 500 în 1971) pendinte de Ministerul Muncii. Începînd din 1960, metoda aceasta a fost adaptată în majoritatea țărilor lumii.

● *Bazele istorice și teoretice.* Elveţianul Alfred Carrard (1889—1948), inginer mecanic și psihotehnician, pionier în psihologia muncii, a căutat să organizeze metodic pregătirea profesională în industrie.

Prin anii 1920—1930 (era și epoca de aur a psihotehnicii), Carrard fixează „principiile pregătirii profesionale" și organizează pe baza lor un *learning* rapid și eficace.

El scrie : *„analiza cunoștințelor profesionale arată că, la baza fiecărei meserii* [2]*, fie ea de natură manuală sau intelectuală, există o serie de deprinderi pe care profesionistul și le-a asimilat cu timpul și care se numesc automatisme (reflexe profesionale). Reacții de acest tip permit individului să-și vadă de muncă fără a trebui să reflecteze la o întreagă serie de acțiuni elementare, pentru că el reacționează automat, în mod adecvat, în fiecare situație dată. Astfel, el se poate consacra cu totul diferitelor aspecte ale muncii sale, fără a se expune la uitarea unui proces elementar, deoarece tocmai acest proces elementar i-a devenit automat."*

Astfel, este prezentată clar necesitatea însușirii (cît mai scurtă și mai sigură posibil) a acestor „reflexe profesionale". Exercițiul repetat al fiecărui gest elementar pînă la automatizarea lui (ceea ce reprezintă *drill*-ul) este înglobat, la Carrard, în grija de *a menține treaz interesul și participarea ucenicilor* și aceasta face ca metoda sa să fie calificată „activă".

---

[1] Putem considera înființarea F.P.A. în 1936, dată la care Ministerul Muncii a hotărît crearea centrelor de pregătire pentru muncitorii fără loc. Prin decretul din septembrie 1939, aceste centre au fost destinate formării rapide a mîinii de lucru calificate pentru sectoarele industriale de armament. În decembrie 1940, a fost creat la Paris Centrul de instruire profesională (str. Dareau 14), pe urmă centrul din Belle-Ombre, aproape de Clérmont-Ferrand, pentru pregătirea instructorilor. În 1946, în urma raportului Monnet, care aprecia la 980 000 numărul muncitorilor necesari realizării Planului (dintre care 300 000 pentru construcții), centrul din strada Dareau a devenit Institutul Național pentru Formarea Cadrelor Profesionale (INFCP), care a format instructorii, într-un ritm accelerat, și care a încurajat crearea de Centre FPA în toate județele. Metoda Carrard a fost metoda oficială a acestor centre. Totuși, în practică, FPA-ul a modificat-o în sensul metodelor active.

[2] Vom vedea mai jos o concepție foarte diferită asupra acestor „baze" în legătură cu „preformarea".

Scanned with OKEN Scanner

Iată cele 6 principii generale ale instruirii după Carrard :

1. A face ca lucrurile să devină sesizabile, în mod concret și sugestiv.
2. A nu demonstra decît un singur lucru nou o singură dată (un singur lucru nou în fiecare lecție).
3. Cînd un lucru nou a fost învățat sau înțeles, să se lase să treacă o noapte de somn.
4. A nu lăsa niciodată să se instaleze o deprindere proastă și a exercita, prin repetiție, mișcarea bine înțeleasă pînă ce ucenicul o stăpînește automat (pînă ce mișcarea devine reflexă).
5. A nu lăsa niciodată să slăbească intensitatea concentrării și în acest scop a varia suficient lecțiile și exercițiile.

N. B. Putem fixa la început durata unei faze de instruire la cîteva minute și stabili succesiunea diverselor exerciții, în așa fel încît fiecare activitate nouă să pună în mișcare alți mușchi și alte interese. În acest timp, funcțiile obosite se restabilesc.

6. A menține interesul mereu treaz datorită unei cunoașteri profunde a fiecărui elev și indicînd mereu scopul viitor care urmează să fie atins.

Pe de altă parte, 8 reguli practice dirijează acțiunea monitorilor-instructori :

1. A evita enumerările și explicațiile lungi.
2. A învăța denumirea uneltelor pe măsura folosirii lor.
3. A nu lăsa niciodată să se execute mișcări greșite. A cere repetarea exercițiilor preliminare, insuficient asimilate, de atîtea ori cît este necesar.
4. A nu trece la un exercițiu nou decît dacă cele precedente au fost perfect asimilate și executate.
5. A cere executarea exercițiului înainte de a da explicația. A studia mai multe lucruri în paralel, dar, în fiecare, un singur lucru nou pe lecție.
6. Îndată ce interesul slăbește, a întrerupe exercițiul și a trece la altceva.
7. Ucenicul trebuie să se controleze singur. A cere acest control chiar de la început.
8. A crea în atelier o atmosferă de bucurie, de încredere, care-l face pe ucenic să fie satisfăcut de activitatea sa.

Preocuparea de a evita orice mișcare greșită duce la o *descompunere* a gestului profesional [1] ; succesiunea exercițiilor, progresul lor, combinarea rezultatelor trebuie să permită achiziționarea pe nesimțite a automatismului global în ritmul impus.

Pentru fiecare gest profesional, instructorul-animator dispune de o fișă de instruire, ce detaliază antrenamentul și explicațiile pe care trebuie să le dea la fiecare etapă. Este „planul de învățămînt". Cu

[1] Sîntem destul de surprinși citind în lucrarea de sinteză a lui André Bayard asupra metodei Carrard numele lui Locke, Rousseau, Decroly, Dewey, Maria Montessori, ca referințe asupra metodei. E adevărat că regulile metodei lui Descartes sînt, de asemenea, menționate foarte des. Primele referințe subliniază grija unei *participări active* a ucenicilor ; a doua arată descompunerea pedagogică rațională a gestului de învățat.

Scanned with OKEN Scanner

metoda aceasta, de exemplu, un muncitor tinichigiu-căldărar-sudor cu autogen (experiența Societății *Nessy*, centrul din Beaugency) era instruit în anul 1940 în 2 trimestre, cu 5 zile de muncă pe săptămînă, cu 1 oră de lecție teoretică (tehnologie, aritmetică, desen, desen tehnic), la 2 ore de muncă practică, în „clase" de 30 de elevi pentru lecțiile teoretice și de 10 elevi pentru exercițiile practice.

Desigur, instructorii care utilizează metoda Carrard accentuează pe cît posibil participarea activă și utilizează mult metoda interogativă, dar *ceea ce trebuie să se învețe* este bine definit chiar de la început, iar repetarea reprezintă metoda de achiziționare a „reflexului profesional".

Este vorba de o învățare prin *drill*, care, evident, reprezintă un *learning by doing* (a învăța făcînd), dar care n-are nimic comun cu pedagogia activă a lui Dewey, de exemplu, pentru care aceeași formulă *learning by doing* înseamnă că elevul găsește el singur problema în raport cu viața sa în afară de școală sau cu ceea ce îl interesează pe el, definește în grup condițiile, scopurile, utilitatea soluției sale, caută informațiile disponibile, imaginează și concepe o ipoteză de muncă, supune informațiile și ipoteza la proba unei experiențe, pe care o efectuează singur și reflectează asupra rezultatelor.

INSTRUIREA PREALABILĂ ȘI DESCOMPUNEREA COMPORTAMENTULUI FINAL CARE TREBUIE DOBÎNDIT

Înainte de a trece mai departe la examinarea metodelor active, mi se pare important de subliniat un punct critic al metodelor analitice de învățare.

Putem descompune în mai multe feluri mișcarea de învățat pe elemente, dar este vorba *tot de o analiză referitoare la desfășurarea și organizarea acestei mișcări*. Ea este descompusă și reconstituită. Am văzut cum psihologia experimentală ne dă posibilitatea să calculăm cel mai bun decupaj, cel mai bun progres, în timpul total și la intervale optime.

Este însă evident că însuși acest sistem presupune că există automatisme *constituite anterior* (de exemplu, o bună constituție corporală, o coordonare psihomotorie a gesturilor, un simț al ritmului și o organizare a spațiului trăit). Sistemul presupune de asemenea că uneltele folosite, obiectele de manipulat, acțiunile de învățat fac parte din universul obișnuit în care trăiește ucenicul, din orizontul său cultural. Mai presupune, în sfîrșit, că ucenicul înțelege principiul analizei și al recompunerii, că are o formă analitică de inteligență. Dacă toate aceste condiții sînt date, atunci metoda Carrard, ca s-o luăm de exemplu, va da rezultatele scontate.

Dar să ne închipuim niște ucenici care au o proastă constituție corporală, o coordonare videomotorie deficientă sau alt handicap neuropsihologic, să ne închipuim alți ucenici care, provenind dintr-un mediu socio-cultural cu totul străin de-al nostru, nu pot nici să situeze obiectele, uneltele și acțiunile într-un context, nici să le integreze în contextul lor personal, nici chiar să „funcționeze" din punct de

Scanned with OKEN Scanner

vedere intelectual în mod analitic [1]. Metodele de *drill* vor fi, desigur, capabile cu timpul să opereze un dresaj, dar toate comportamentele învățate prin repetare vor rămîne străine de mentalitatea și personalitatea lor; în anumite cazuri, ei riscă să fie instabili (neîndemînare persistentă, accidente, oboseală paradoxală), iar în alte cazuri, să devină surse de dezorganizare patogenă a personalității, dacă n-au fost rezolvate problemele *transculturale*.

In toate aceste cazuri, *instruirea prealabilă* trebuie considerată din cu totul alt punct de vedere. Să presupunem o instruire cuprinzînd manipularea unor unelte viitoare, variate și numeroase; o instruire prealabilă „rațională" ar consta în asigurarea și dezvoltarea structurării spațiului, încadrarea în linia indicată, coordonarea videomotorie și psihomotorie, capacitatea de a se situa într-un ansamblu. Exerciții speciale, care n-au *nimic comun* cu activitatea concretă viitoare în desfășurarea sa reală, cum sînt, de exemplu, exercițiile de dezvoltare a atenției, a îndemînării manuale, a reproducerii de scheme de orientare etc., permit să se ușureze în mod esențial achiziționările realiste ulterioare. Metoda devenită veche a lui Vittoz dezvoltă concentrarea, percepțiile, conștiința și stăpînirea de sine; mai recent, metoda Ramain de instruire prealabilă dezvoltă coordonarea psihomotorie; metoda psihocinetică a lui Le Boulch dezvoltă conștiința de sine, examinează constituția corporală, structurarea spațiului social etc. Acestea toate sînt metode de instruire prealabilă fundamentală [2].

2. Metodele prin descoperire

Pentru a trece de la metodele de învățare prin *drill* și condiționare către metodele active, tebuie să cunoaștem metodele prin descoperire și mai întîi să studiem condiționarea instrumentală și condiționarea operantă.

■ DE LA REFLEXUL CONDIȚIONAT AL LUI PAVLOV LA CONDIȚIONAREA INSTRUMENTALA A LUI THORNDIKE

Servindu-ne de repetarea situației și de semnalele condiționale, cu o tehnică de mînuire a recompensei pentru a încuraja gesturile „bune" și a pedepsei pentru a înăbuși reacțiile „rele" (în raport cu actul global de învățat), putem, *în absența oricărei alte motivații decît plăcerea răsplatei și teama pedepsei sau a durerii* („reflexe necondi-

[1] Aceste probleme se găsesc puse cînd se aplică metodele de pregătire profesională la indigenii care sînt străini de lumea noastră industrială. De exemplu, instruirea lucrătorilor petrolieri în Sahara, utilizînd nomazii locali, pregătirea pentru locuri de muncă în industrie a personalului african recrutat printre locuitorii pădurilor tropicale.

[2] Vezi indicațiile bibliografice asupra lui Ramain și Le Boulch în fascicula *Méthodes directives et formation des adults (Metodele directive și instruirea adulților)* de D. Chevrolet, apărută în această colecție (expunerea 2, cap. 4).

Scanned with OKEN Scanner

ţionale"), să învăţăm orice pe oricine, să condiţionăm şi să decondiţionăm după voia noastră [1].

Printr-un proces în aparenţă diferit dar întemeiat pe aceleaşi funcţii ale creierului, putem condiţiona opiniile şi comportamentele, punîndu-i pe indivizi să trăiască într-o „ambianţă" în care toţi stimulii exteriori sînt angajaţi pentru a produce acelaşi efect (condiţionare prin mediul înconjurător), ceea ce, dealtfel, reprezintă codificarea unei forme spontane a adaptării şi a aşa-numitei lipse de culturalizare. [2] Aceste două metode reprezintă condiţionarea prin repetiţie sau condiţionarea „tip Pavlov".

Cu totul alta este condiţionarea numită „instrumentală".

● *Condiţionarea instrumentală şi tehnica „încercărilor şi a erorilor."* În experienţele de condiţionare animală, Thorndike a avut ideea să procedeze altfel decît Pavlov. El pune animalul într-o „cutie-problemă", în care un mecanism simplu (cum ar fi o pîrghie, printre alte elemente aflate acolo) permite rezolvarea problemei (de exemplu, „a ieşi" sau „a mînca"), iar *animalul este lăsat să procedeze el singur.* El se agită, explorează şi, după un anumit interval de timp, mai mult sau mai puţin lung, apasă din întîmplare pe pîrghie. Iese afară sau se duce să mănînce, de exemplu. Cînd îl punem din nou în cutie, ceva mai tîrziu, reîncepe acelaşi scenariu; ne dăm seama că după un anumit număr de experienţe de acest fel, animalul închis apasă imediat pe pîrghie. Gestul util, acela care îi rezolvă problema, făcut mai întîi din întîmplare şi nedeosebit de alte forme ale agitaţiei, este, în mod progresiv, izolat şi reţinut.

Curba de învăţare obţinută este foarte net diferită de aceea a reacţiilor condiţionale ale lui Pavlov.

Diferenţe foarte importante (pe viitorul plan pedagogic) deosebesc cele două experimente.

În acela al lui Thorndike, animalul se află în „situaţie reală" şi este „motivat" (să iasă din problema vitală în care este închis), adică comportamentul său are un *scop*, este „finalizat". Animalul are atunci o activitate „liberă" (neprevăzută de experimentator). Nu este obligat „să înveţe" prin răspuns impus, ci învaţă făcînd el singur experienţa prin *încercări şi greşeli.* Răspunsul cel bun se fixează, eliminînd erorile comise la întîmplare, pentru că este singurul util şi care satisface motivaţia. Nu se prevede nici o pedeapsă. Într-un sens, deşi situaţia este „pregătită" de experimentator, animalul se află în situaţia de învăţare independentă.

---

[1] O tehnică terapeutică prin decondiţionare şi recondiţionare există ca un tratament al tuturor tulburărilor de comportament (vezi fasciculele *Les complexes personnels — Complexele personale*, exemplu practic, nr. 7). Aceeaşi tehnică aplicată la idei şi opinii face parte din „spălarea creierului" (vezi fascicula *Opinions et changement d'opinion — Opinii şi schimbare de opinie*, expunerea 4).

[2] Putem considera, într-adevăr, că a învăţa o limbă trăind în ţara respectivă (fără a urma nici o lecţie specială) este o aplicare a acestui principiu. „A locui" într-un anumit mediu duce la contractarea obiceiurilor acestui mediu. Există deci „o pedagogie a impregnării". Pentru a facilita orice învăţare, se recomandă ca subiectul care trebuie instruit să fie pus să trăiască într-o ambianţă, într-un mediu corespunzător cu ceea ce trebuie să înveţe (impregnare prin mediu), să-l facem să „locuiască" în universul tehnologic la care trebuie să se adapteze sau numai în cadrul profesional, în care trebuie să se simtă în voie (cabina camionului, sala de maşini, turnul de control etc.).

Scanned with OKEN Scanner

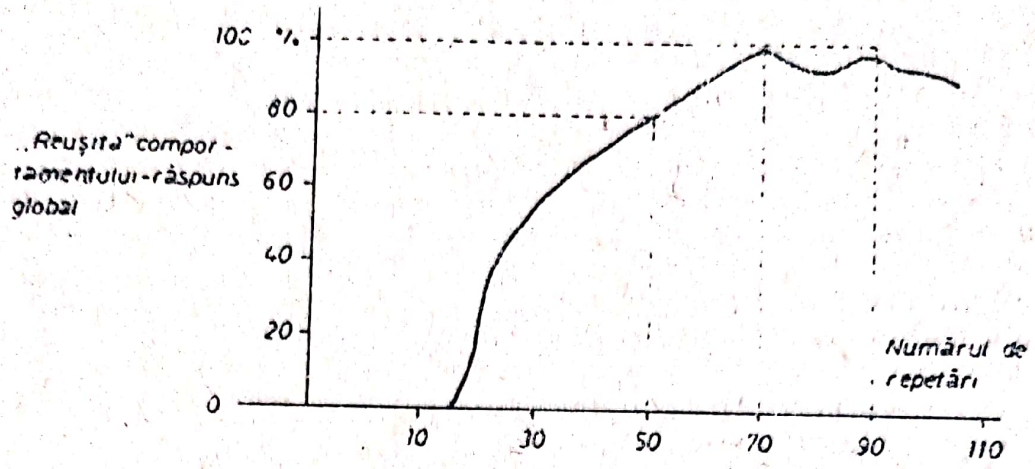


Fig. 5. Condiţionarea pavloviană. Apariţia primei reacţii la semnalul condiţional. Aici, la a 18-a repetiţie.

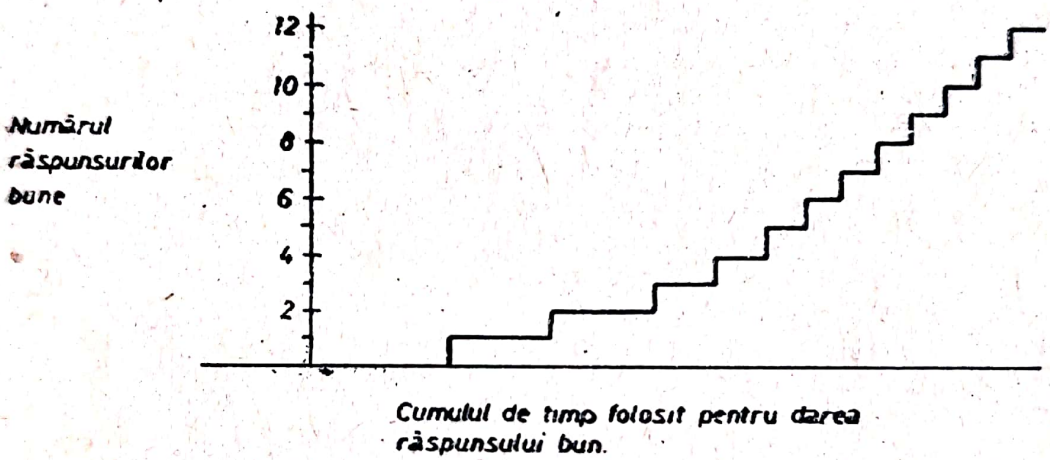


Fig. 6. Condiţionarea instrumentală. Curba de achiziţii.

„Finalitatea" poate folosi durerea. Dacă partea de jos a cutiei este străbătută de un curent electric, animalul „învaţă" repede să apese pe întrerupător.

Metoda lui Thorndike prin încercare şi eroare se află la baza pedagogiei descoperirii [1].

Tot aici regăsim *problema valorii pedagogice a erorii.*

Skinner afirmă că eroarea este dăunătoare din punct de vedere pedagogic, că riscă să se fixeze. Pentru evitarea erorilor (de aici provine conflictul său fundamental cu Pressey — precursorul învăţămîntului programat — şi refuzul său faţă de problemele cu alegere multiplă), este obligat să suprime practic *încercările şi căutările individului aflat în situaţii de experimentare, care caută să-şi rezolve problema.*

Toate dificultăţile discuţiei asupra acestui punct provin din *confuzia dintre eroare şi încercare* sau dintre căutarea experimentală finalizată şi erorile provocate de sistem pentru a permite instructoru-

[1] Metoda aceasta constituie de asemenea una din sursele istorice ale condiţionării operative" (Skinner, 1938), vezi p. 43.

Scanned with OKEN Scanner

lui să le denunțe, să le corecteze, să le pedepsească. Din grija de a evita erorile, Skinner a înlăturat căutările experimentale la elev. Din această cauză, mașina de învățat, cu toată valoarea sa pedagogică, nu reprezintă cu adevărat o metodă activă. Alcătuirea răspunsului în condițiile impuse de Skinner n-are nici un caracter de descoperire. Cel mult, este o formă superioară și organizată a metodei numită *interogativă*.

Trebuie schimbat ansamblul situației pentru a prilejui descoperirea personală prin încercări, erori și căutări, deoarece este evident că introducerea intenționată a erorilor în multiplele răspunsuri la o întrebare-test (cum făcea Pressey) riscă să fixeze aceste erori [1].

● *Rezolvarea de probleme.* Calea deschisă de Thorndike duce la ceea ce se numește în pedagogia activă „rezolvarea de probleme".

Această metodă, care ne îndreaptă spre pedagogia descoperirii, cuprinde 5 faze (prin care trec cursanții lăsați să lucreze singuri) :

1. *Definirea problemei propuse*, adică situația nesatisfăcătoare din care trebuie „să ieșim", fiind de la sine înțeles că subiecții în cauză nu au un răspuns adaptat imediat și că există o soluție posibilă. Trebuie definite, în cadrul situației problematice bine înțeleasă, obiectivele succesive în direcția soluționării eventuale.
2. *Adunarea și selectarea informațiilor.* Căutarea informației relevante sau pertinente reprezintă chiar ea o fază activă a inițiativei subiecților de instruit. Informația culeasă cu acest scop și în aceste condiții va fi reținută mai sigur dacă este prezentată printr-o expunere *a priori*.
3. *Elaborarea informației prin reflecție în vederea soluționării*, ceea ce pune în mișcare selectarea informației, organizarea ei pe valori diferite și pe grade diverse de certitudine și raționamentul sub toate formele sale (inducție, deducție, analogii, raționament prin absurd, apel la diferite modele).
4. *Elaborarea soluției*, după apelul la „idei", duce la o decizie care înlătură alte posibilități și reține o idee considerată ca cea mai satisfăcătoare (sau cea mai puțin nesatisfăcătoare).
5. *Aplicarea soluției și reflectarea asupra rezultatelor.* Aici, întîlnirea cu realitatea dă posibilitatea unei adaptări mai bune sau trimite la una din fazele anterioare.

Este evident că această metodă (care poate fi propusă unor indivizi separat sau unor grupuri) se apropie mai mult de concepția lui Dewey decît mașina de învățat și că, prin aceasta, merită mai mult denumirea de „activă".

■ PEDAGOGIA PRIN DESCOPERIRE

Cu metodele „prin descoperire" *(learning by discovery)* abordăm metodele active în sensul strict al cuvîntului. *Toate cunoștințele și toate progresele tehnice au fost la început, din punct de vedere is-*

[1] Acest risc se va regăsi în alcătuirea chestionarelor docimologice (vezi mai departe p. 108).

Scanned with OKEN Scanner

toric, descoperiri. Şi a preda prin această metodă înseamnă a pune în mişcare procesul creator.

● *Căile descoperirii: inducţie şi încercare.* Pedagogia prin descoperire pune în joc *inducţia,* formă de raţionament care constă în analizarea structurii, a formei sau a trăsăturilor esenţiale ale unui ansamblu problematic real, a unei experienţe speciale, pentru a abstrage şi a generaliza, formulînd legea sau legile care pot fi „extrase".

Descoperirea „conceptului-cheie" (după expresia lui Skemp), plecînd de la o situaţie concretă în care totul este prezent mai întîi în dezordine, reprezintă un moment decisiv, întrucît datele capătă un sens, iar conceptul capătă o valoare. Formulele generale astfel *induse* sînt memorate şi integrate în comportament, *în proporţie cu tensiunea care a provocat cercetarea lor şi cu lumina pe care o aduc într-o „categorie de probleme".*

Cealaltă variabilă, tot aşa de inevitabilă pe cît de esenţială, este *încercarea,* imposibilitatea de a evita erorile. *Eroarea, în situaţia de descoperire personală, este instructivă,* pentru că ea relevă orice altă variabilă aflată în joc în situaţia respectivă sau o analiză insuficientă şi, pe lîngă aceasta, închide una din căi, trimiţînd astfel la o cercetare pe altă cale. Prin aceasta, ea aparţine *adaptării dinamice,* în cursul căreia răspunsul (corect şi înţeles) apare prin şi în munca de cercetare.

● *Efectele metodei.* După J. S. Bruner (în lucrarea colectivă *La pédagogie par la découverte — Pedagogia prin descoperire* — a lui Shulman şi Keislar, trad. fr., 1973), învăţămîntul prin descoperire are efecte pozitive asupra subiecţilor de instruit: 1) creşterea potenţialului intelectual; 2) motivarea intrinsecă; 3) memorare mai bună; 4) învăţarea metodelor generale ale descoperirii (sau *euristica).* Adăugăm că ea dă încredere în sine (sau în grup, dacă lucrarea este colectivă) şi că favorizează autonomia.

● *Limitele metodei.* E probabil că, cu toate declaraţiile celor mai înflăcăraţi apărători ai ei, metoda prin descoperire nu convine neapărat tuturor felurilor de învăţare, nici tuturor disciplinelor. Nu se poate învăţa prin această metodă asociaţiile de semne sau secvenţele convenţionale (semnalele rutiere, de exemplu, grafia unui alfabet sau denumirile elementelor chimice). Pe de altă parte, nu putem să-l facem pe subiectul de instruit să parcurgă, pentru fiecare sector ştiinţific, întreaga istorie a descoperirilor, timpul fiind insuficient. Pe lîngă aceasta, ea mai prezintă inconveniente, chiar în sectoarele în care este recomandată (descoperirea conceptelor şi a legilor):

— pericolul unei formulări a rezultatelor în termeni insuficient de generali pentru a fi transferabile la ansambluri de aceeaşi structură;
— confuzie între esenţial şi accesoriu în analiza datelor sau în trierea informaţiilor;
— imposibilitatea de a ajunge la legi statistice, cînd se pleacă de la „cazuri concrete" în domenii în care domnesc probabilităţile;
— extrapolare abuzivă a rezultatelor;
— pericolul de „proiectare personală" în analiză şi în soluţii.

Scanned with OKEN Scanner

Dar aceste riscuri nu fac decît să justifice prezența instructorului. Conștientizarea poate chiar, în anumite domenii sau mai ales în științele umaniste, să prezinte unul din avantajele metodei.

3. Metodele active propriu-zise

Chiar prin studiul metodelor de învățare, de tipul instruirii programate, al metodei interogrative, al instruirii prin descoperire, vedem ivindu-se partea esențială a metodelor active, ori de cîte ori fiecare dintre metodele anterioare devine mai deschisă, din grija de a da ucenicului sau cursantului mai multă autonomie, mai multă inițiativă, mai multă motivație personală, mai multă creativitate.

Dubla frînare a metodelor active se datorează mai întîi instructorului, care se teme să nu-și piardă autoritatea, *introducînd metodele active, iar pe de altă parte, ucenicilor înșiși, care se tem* să nu piardă comoditatea metodei clasice, *prin care sînt scutiți de efortul de creativitate și de orice schimbare personală profundă.*

■ CARACTERISTICILE GENERALE ALE METODELOR ACTIVE

Acestea se rezumă la 5 esențiale, care trebuie să servească de referință și criterii oricărei organizări a unei instruiri (sau a unui sector al instruirii) prin metoda activă :

1. *Activitatea subiecților de instruit care constă în aplicarea principiului conform căruia subiectul învață mai bine dacă este angajat cu toată persoana lui într-o acțiune. Am spus mai sus: cît reținem aproximativ cînd sîntem atenți :*
   10% din ceea ce știm ;
   20% din ce auzim ;
   30% din ce vedem ;
   50% din ce vedem și auzim în același timp.
   Totodată, după aceleași estimări și în aceleași condiții de atenție, reținem :
   80% din ce spunem ;
   90% din ce spunem făcînd un lucru la care reflectăm și care ne privește.

Metodele active caută să realizeze aceste situații.

2. *Motivația subiecților de instruit. Motivația trebuie să fie interesantă, în sensul că subiecții se simt implicați și „interesați" nu numai din punct de vedere intelectual (vezi mai înainte p. 68).*

Ceea ce s-a dobîndit va reprezenta atunci o schimbare la nivelul persoanei și al conduitei, mai mult decît o achiziție intelectuală sau o amintire.

3. *Participarea la un grup. Prin acest aspect, metodele active constituie o ucenicie a vieții sociale, deprinderea participării prin cooperare și a felului de a ști cum să te comporți, în același timp cu un progres profesional propriu-zis.*

Scanned with OKEN Scanner

4. *Instructorul este mai mult un ajutor, un catalizator decît un instructor în sensul strict al cuvîntului. Autoritatea sa își schimbă natura și expresia.*
5. *Controlul ca atare dispare, cel puțin în formele clasice de verificare a cunoștințelor intelectuale sau practice. El devine o autoevaluare a indivizilor sau a grupurilor.*

Aceste caracteristici justifică adaptarea metodelor active la pedagogia adulților, mai capabili decît adolescenții și cu atît mai mult *(a fortiori)* decît copiii să folosească și să profite de marea autonomie presupusă de aceste metode.

ANALIZA METODELOR ACTIVE

Cum am văzut, metoda activă înseamnă o „abordare", o orientare specială în pedagogie. Cele mai multe metode de învățămînt, mai ales din pedagogia adulților (unde participanții cunosc situațiile profesionale cărora trebuie să le corespundă și sînt interesați să le găsească soluțiile), pot fi reconsiderate în acest „spirit" (vezi mai sus p. 34).

Totuși, unele procedee au fost sistematizate.

● *Instruirea dirijată pe situații reale,* adică în situația profesională reală cu coordonatele sale noi. În acest procedeu, indivizii trebuie să realizeze „propria lor experiență". Diferența față de condițiile obișnuite ale experienței de dobîndit (care ar lua în mod normal mult timp și ar risipi materialul) constă în aceea că instructorul „asistă" pe cursanți, intervine pentru precizarea momentelor-cheie sau a punctelor esențiale, pentru „a introduce" informația cînd aceasta corespunde unei trebuințe practice.

Procedeul prezintă uneori riscuri (dacă situațiile reale sînt, de exemplu, periculoase).

● *Instruirea făcută pe simulatori.* Se numește „simulator" o situație experimentală care pune în joc caracteristicile structurale ale condițiilor reale. Datele exercițiului „iau înfățișarea" unui *model de situație* epurat, iar partenerii învață cu ajutorul jocului schemele de comportament adaptate, corespunzînd unui ansamblu de situații reale analoage.

Validitatea instruirii pe simulator este întemeiată în adevăr pe valoarea analoagă a modelului utilizat și pe eliminarea *variabilelor* parazite, care pot proveni din situația de joc. Numai analiza structurală a „categoriei de situații" reale, care fac obiectul învățării, poate garanta valoarea modelului utilizat.

Anumiți simulatori se referă la situații tehnice, dotate cu un utilaj asemănător cu acela al condițiilor reale, de exemplu, tirul la diorama pentru instruirea tunarilor, cabinele de autobuz cu derularea unui peisaj cinematografic (drum și obstacole) pentru instruirea șoferilor, simulatorii de zbor pentru instruirea piloților și a cosmonauților. Alți simulatori folosesc machete mai puțin realiste ; sînt reținute numai variabilele *funcționale* ale situației reale, tema de învățare fiind o temă de joc.

Scanned with OKEN Scanner

Militarii au recurs foarte devreme la metode de acest fel pentru instruirea tactică a ofiţerilor (*War-game, Kriegspiel* — joc de război, manevre militare în miniatură pe o cutie de nisip). Sistemul s-a dezvoltat mult, deoarece simularea a devenit un procedeu de cercetare a mijloacelor defensive şi ofensive la nivelul statelor majore naţionale şi interaliate.

În alte domenii, instruirea pe simulatori foloseşte astăzi ordinatoarele. Astfel, jocurile de învăţat o profesie — cum ar fi *Business-games* (metode de pregătire în viaţa economică a pieţei, metode lansate de Business School din Harvard, *Management-games,* Metode de pregătire în ştiinţa conducerii, folosite la *Institutul Carnegie*) — sînt exerciţii de decizie psihologică, financiară şi economică, plecînd de la datele de bază, distribuite echipelor concurente de jucători, echipe informate prin ordinatori, de transformări ale situaţiei globale de joc sub efectul împrejurărilor întîmplătoare sau al hotărîrilor luate de către participanţi.

Am văzut în altă parte (vezi fascicula *Le travail en équipe — Munca pe echipă,* p. 79—83) un simulator de instruire în comunicare şi în cooperare *(sinergometru)* în care ciclul de instruire este în plus *gradat* prin introducerea (în anumite condiţii de reuşită a nivelurilor inferioare) unor variabile din ce în ce mai complexe, realizînd din ce în ce mai complet situaţiile reale [1].

La şcoala de comerţ şi industrie din Harvard, metodele de simulare, combinate cu metoda studiului de caz şi cu filmele numite „subiective" (provocînd identificarea cu un personaj central) sînt foarte utilizate: cursanţii sînt plasaţi în situaţii în care trebuie să se comporte ca responsabili ai deciziilor luate de ei.

Aceste metode permit să se dobîndească o „experienţă accelerată".

● *Metoda studiului de caz* a fost de asemenea utilizată sistematic la *Business School* din Harvard, încă din 1935. Şcoala posedă o cazotecă de 26 000 de cazuri. Am dezvoltat în altă parte modalităţile de construire a cazurilor, de aplicare practică a metodei, variantele sale şi programarea unei instruiri de lungă durată (vezi fascicula *La méthode des cas — Metoda cazurilor*).

Există cazuri scrise şi cazuri filmate. Acţiunea de instruire propriu-zisă se efectuează în discuţia de grup, pe de o parte, prin interacţiunile grupale provocate şi dirijate de instructor şi, pe de altă parte, prin deducerea şi formularea conceptuală a „legilor cîmpului".

Aproape toate materiile (la Harvard, legislaţia a fost prima materie predată prin metoda studiului de caz) se pretează la această formă pedagogică.

N. B. Putem trece uşor de la o muncă oarecare de instruire pe grupuri, la o dublare a acestei instruiri (şi la aprofundarea ei) prin metoda studiului de caz. Pentru aceasta, este de ajuns să considerăm munca şi rezultatele obţinute de grupul respectiv, ca un caz, şi de a face o discuţie în grup (condusă după metoda studiului de caz şi cu aceiaşi participanţi), despre procedeele lor de muncă şi de rezolvare a problemei precedente (aceea care era a lor în faza de muncă efectivă).

---

[1] Vezi, de asemenea, R. Mucchielli şi R. Maistriaux, *La formation à la concertation (Instruirea prin consultarea altora)* ESF-EME, 1977, unde sînt prezentate două stimulatoare eficace *(Synergomètre* şi *Group-Cooperation-Game).*

Scanned with OKEN Scanner

● *Mimodramele, sociodramele și jocurile de roluri (role-playing)* sînt metode active de instruire în relațiile umane. Jocul de rol poate, dealtfel, să fie combinat cu metoda cazurilor (vezi fascicula *La méthode de cas — Metoda cazurilor*).

N. B. Jocul unui rol, în perspectivă pedagogică, trebuie să fie net diferențiat de psihodrama cu scopuri terapeutice, care nu exclude șocurile psihologice, aici evitate.

● *Grupul de instruire* a fost introdus la origini (în 1946 la New-Britain, Connecticut în Statele Unite) de Kurt Lewin și Ronald Lipitt, pornind de la o reflecție asupra instruirii prin jocul unor roluri și metoda studiului de caz.

Principiul a fost următorul:

„Membrii unui grup, confruntați obiectiv cu datele privind propriul lor comportament și cu efectele sale și cînd participă în mod nedefensiv la o reflecție comună asupra acestor date, își pot completa, foarte semnificativ, instruirea lor, cu privire la cunoașterea de sine după atitudinile de răspuns ale celorlalți referitor la ei, la comportamentul grupului și la dezvoltarea grupurilor în general".

Am tratat în altă parte aceste fenomene și istoricul grupului T (vezi fascicula *La dynamique des groupes — Dinamica grupurilor*, p. 76 și urm.), dar importanța grupului în instruirea activă este de așa natură încît trebuie să dezvoltăm rolul și modul său de utilizare.

4. Folosirea grupului în pedagogia activă

Nu putem evita „activitatea cu grupurile", în pedagogie sau în sesiunile de pregătire. „Epoca preceptorului și a grupei gregare sînt depășite. Profesorul, instructorul, monitorul se află în fața unor grupuri. Este deci absolut necesar să cunoască psihosociologia, sociometria, dinamica grupurilor pentru a putea îndeplini rolul de instructor.

Pedagogia tradițională, s-a văzut mai sus (vezi p. 20), nu cunoaște grupul și se organizează pentru a-l neutraliza pe cît posibil (convingerea că această energie este „sălbatică", frica de grup). Dispunerea spațială și arhitectura localurilor sînt prevăzute pentru crearea unei rețele centrate în jurul profesorului și evitarea interacțiunilor de grup propriu-zise.

După cum energia brută a torentului este captată și canalizată pentru a produce cărbunele alb, energia grupului trebuie și poate fi captată pentru a deveni motorul instruirii.

■ PSIHOLOGIA GRUPURILOR DE COOPERARE

Poate că încercările de neutralizare a grupurilor, în situația pedagogică tradițională, se explică mai puțin prin teama inspirată de grup decît de opinia foarte răspîndită că grupul nu are nici o capacitate reflexivă și creatoare.

Voi rezuma aici dezvoltările date referitor la această problemă în seminarul *Munca pe echipe*.

Scanned with OKEN Scanner

● *Rezultatele experienţelor pe grupuri de cooperare.* Primele încercări sistematice au avut loc cu mai mult de 40 de ani în urmă (Almack 1930) şi s-au produs dealtfel pe linia interesului nou faţă de grupuri considerate pînă atunci ca realităţi emoţionale, incapabile de reflecţie şi neputînd crea decît norme, mituri sau comportamente gregare (Gustave Le Bon, 1913).

Din starea actuală a problemei, putem trage, împreună cu Seagoe (*op. cit.*, p. 95), concluziile următoare în ceea ce priveşte grupurile de studenţi avansaţi şi de adulţi :

1. *Grupul de muncă intelectuală (reflecţie, decizie, instruire, rezolvare de probleme etc.) produce performanţe superioare celor realizate de un membru mediocru al grupului.* Cîştigul se datoreşte unui număr mai mare de informaţii disponibile în grup, diversităţii de interpretare a faptelor, verificării reciproce a ideilor şi, în sfîrşit, faptului că grupul eliberează individul de incertitudinea muncii individuale şi-l face capabil să încerce ideile noi.

2. *Indivizii care participă la o muncă de grup învaţă mai mult decît indivizii cu o capacitate egală care muncesc singuri.* Aceasta provine, pe de o parte, din osmoza socială care uşurează asimilarea şi, pe de altă parte, din creşterea fluxului ideilor în circulaţie, în sfîrşit, din implicarea personală mai mare, datorită căreia sistemele de opinii devin permeabile. Memorarea cunoştinţelor achiziţionate este mai bună.

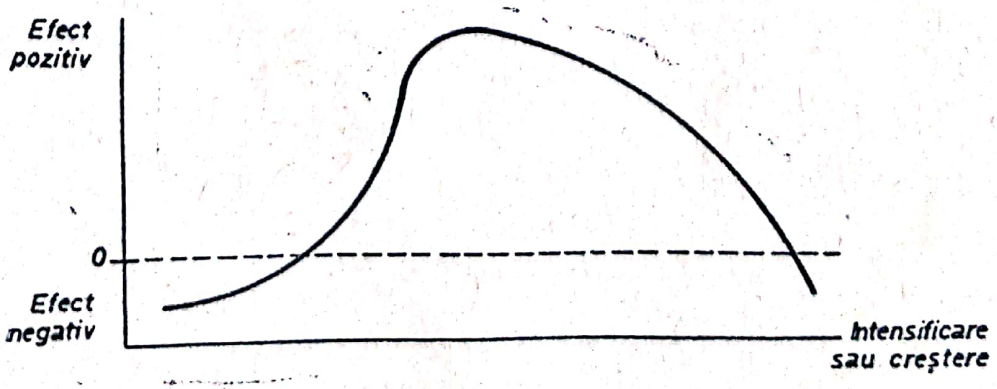
3. *Hotărîrile luate în grup prin acord general şi* plecînd de la ideile găsite împreună *tind să se fixeze* şi să afecteze comportamentul participanţilor. Acest fenomen exploatat mult în perioada de schimbare a fost descoperit de Lewin prin anul 1940.

● *Condiţiile de eficacitate ale grupurilor de muncă.* Aceste rezultate, foarte importante, privind performanţele realizate, achiziţiile şi memorarea cunoştinţelor dobîndite, integrarea descoperirilor grupale, în comportamentul personal, nu se produc decît dacă sînt întrunite 3 condiţii :

1. *Condiţia privitoare la număr :* superioritatea muncii de grup creşte odată cu numărul participanţilor săi, pînă la un punct critic, după care descreşte [1].

---

[1] Avem aici aplicarea unei legi generale în ştiinţele umane, lege pe care am denumit-o Principiul lui Pascal, conform căreia orice dispoziţie *a priori* favorabilă implicînd oamenii are efecte pozitive pînă la un anumit punct, peste care efectele devin negative. Alte exemple : autoritatea, diviziunea muncii, specializarea etc. Curba de mai jos corespunde acestei forme.



Scanned with OKEN Scanner

Se știe, de la cercetătorii americani din generația lui Lewin (Leavitt, Lippit, Guetzkow, Bavelas, Festinger, Bales etc.), că *interacțiunile* formează factorul esențial al progreselor și al randamentului grupurilor de muncă intelectuală. Interacțiunea reprezintă schimbul interpersonal, producînd interasimilarea conținuturilor intervențiilor și evoluția ideilor personale datorită șocului ideilor altuia.

Un grup mic (2, 3 sau 4) nu are multe interacțiuni. Acestea sporesc în progresie geometrică atunci cînd grupul este mai mare (5, 6, 7, 8 membri); pe urmă, dacă numărul crește, grupul se fracționează sau tinde să se fracționeze.

2. *Condiția de maturitate a grupului.* Persoane, individual normale și cu o maturitate emoțională-afectivă și intelectuală suficientă, nu constituie prin aceasta un grup matur. Am văzut în altă parte etapele evoluției afective a grupurilor (vezi fascicula *La Dynamique des groupes — Dinamica grupurilor)* și criteriile potențialului său optim (încredere interpersonală, identitatea obiectivelor, atitudini de cooperare, capacitatea de a percepe și a trata pozitiv eventualele tensiuni interne și obstacolele în înaintarea grupului spre scopurile sale).

3. *Condiția de „egalitate în drepturi" a persoanelor în timpul muncii.* Orice rețea restrictivă a comunicațiilor împiedică funcționarea și eficacitatea optimă.

Grupul de muncă intelectuală (discuții, rezolvarea de probleme, descoperirea etc.) trebuie să fie *democratic,* adică să instituie o egalitate în drepturi pentru toate „mințile" prezente. *Dar egalitatea democratică nu este naturală. Orice grup lăsat în voie dezvoltă spontan o organizare restrictivă a egalității.* Această tendință naturală prezintă avantaje sigure cînd grupul trebuie să acționeze pentru supraviețuirea sa, însă în cazul unei munci intelectuale, această tendință naturală anulează progresiv performanțele, scade moralul la cei mai mulți, distruge coeziunea. *Trebuie ca egalitatea în drepturi să fie introdusă și menținută, și acesta este unul din rolurile formative ale instructorului.* În parte, din cauza acestui rol, instructorul va fi „nondirectiv", adică nu va interveni nici asupra fondului, nici asupra rezultatelor muncii, ci va regla climatul grupului, libera exprimare a fiecăruia, interacțiunile și progresul grupului spre atingerea obiectivelor sale.

GRUPUL IN AUTOINSTRUIRE

Metoda pedagogică se îndreaptă spre autoinstruire, autoconducere a grupurilor în curs de pregătire, spre suprimarea profesorilor și a instructorilor. Întrucît problema finală este de a ști dacă un grup poate să se autoinstruiască în lipsa instructorului-pedagog, trebuie să luăm în considerare ceea ce se petrece în încercările de acest fel.

● *Micul grup de muncă intensivă.* Faptul că grupul se poate autoinstrui duce la un răspuns practic pozitiv, deoarece cunoașteți, ca și mine, mici grupuri de muncă intelectuală, formate din indivizi de aproximativ același nivel, care se întrunesc pentru a pregăti unele

Scanned with OKEN Scanner

„chestiuni grele", un examen, o expunere colectivă. Existența lor însăși pare că rezolvă problema posibilității autoinstruirii. Rezultatele confirmă valoarea sistemului.

Dar să vedem mai de aproape cum funcționează un asemenea grup spontan :

1. *Se formează prin afinități.* Coechipierii se aleg prin simpatie reciprocă. Faptul acesta, în aparență simplu, și „produs în mod firesc", implică totuși un factor esențial al funcționării, și anume absența tensiunilor interne.

2. *Participanții sînt foarte puțin numeroși.* Între 2-4, acesta este practic numărul obișnuit al coechiperilor, în urma intuirii juste a funcționării unor astfel de echipe. Am văzut mai sus că peste 4 membri grupul își schimbă natura și încep interacțiunile care sînt manifestarea vieții de grup, în așa măsură încît sub 5 (și mai ales în 3, număr ideal al unui grup de muncă autonomă) nu există dinamică de grup propriu-zisă. Putem restrînge interacțiunile la punerea în comun a informațiilor date de fiecare. În „climatul" de simpatie (văzut mai sus), comunicarea cunoștințelor se face repede, iar „disciplina internă" a pseudogrupului este ușor de condus și de menținut.

3. *Membrii sînt foarte motivați.* Motivația intrinsecă (apropierea unui examen, pregătirea unui proiect colectiv sau a unei expuneri) este puternică, iar climatul afectiv al echipei permite să se învingă dificultățile personale sau slăbiciunea motivațiilor intrinsece. Centrarea pe obiectivele comune este ușurată. Distracțiile, amuzamentele, absența de grup sînt rare.

4. *Coechipierii dispun de surse de informare exterioare,* iar munca constă în a le cita, a le cumula, a le pune în comun, a le asimila. Grupul poate inventa metodele sale optime de lucru, de clasificare, de prezentare. Nu inventează alte conținuturi în afara informațiilor disponibile.

5. *Munca în grup este legată de necesitatea atingerii obiectivelor propuse,* adică durata sa ca grup este limitată de scopurile care i-au justificat și provocat existența.

N. B. Ori de cîte ori în sesiunile sau centrele de instruire veți putea forma mici grupuri, îndeplinind condițiile de mai sus (mici, formate prin afinități, primind o sarcină exterioară și un timp limitat, interesate în această activitate) veți avea posibilitatea să le lăsați în sarcină autoorganizarea și autoinstruirea și să aveți încredere în rezultate.

● *Grupurile de autoinstruire mai mari și nespontane se izbesc de obstacole practic de netrecut.* Aceste grupuri descoperă repede, fără a fi în stare să le rezolve, obstacolele prealabile care anulează sau frînează funcționarea ca grup.

Punerea în comun a experiențelor, factor fundamental al instruirii, nu se realizează ușor, fiind blocată de tensiunile interne. *Structurarea grupului* devine atunci calea necesară pentru a ieși din dificultate, deși această structurare nu se face nici ea ușor (grupul este teatrul unei lupte pentru conducere — *leadership*).

Dacă competența determină conducerea, revenim la situația dintre profesor și „elevi", avînd în minus securitatea autorității instituționale.

Scanned with OKEN Scanner

Astfel, lăsarea grupurilor în voia lor, pe singura încredere în capacitatea lor în a se autoorganiza și autoinstrui, duce la experiențe nefericite. Istoric, acestea au fost încercate (de exemplu, școala „libertății", autoconducerea elevilor și studenților, autoeducația, Jean Sturm și școala sa civică — *scola civitas* — din 1550, Valentin Trotzendorf și Tribunalul școlar din 1560, Basedow și școala sa *philantropina* din 1755, Bearthold Otto în 1906, cu *clasa sa fără profesor* și „comunitățile școlare" din Hamburg create de Wyneken în 1918 etc.) ; toate, totdeauna, au eșuat. Ideea renaște periodic, ca și cum s-ar aștepta mereu ca torentele să producă spontan electricitate, fără organizare și fără condiții.

NECESITATEA UNUI CONDUCĂTOR

Pentru a canaliza energia grupului, pentru a o dirija și a o face fecundă, trebuie un conducător bun cunoscător al metodelor și al fenomenelor dinamicii grupurilor.

● *Funcțiile conducătorului.* Am văzut, în legătură cu metodele active, rolul conducătorului. Putem acum să rezumăm funcțiile sale :

— asigurarea condițiilor materiale ale funcționării : număr, dispozitiv spațial, orar ;
— asigurarea dezvoltării maturității afective a grupului ;
— asigurarea egalității în drepturi ;
— ajutorarea grupului să înainteze spre obiectivele sale, toate acestea utilizînd chiar energia specifică a grupului. Dealtfel, conducătorul nu este de ajuns. Trebuie ca grupul, în raport cu obiectivele și interesele sale, să poată obține informațiile de care are nevoie și cînd are nevoie. Îi trebuie deci și surse de informație accesibile.

Idealul instructorului este, poate, cum am văzut în prezentarea metodelor active, de a fi capabil *să joace cele două roluri* (acela de informator disponibil și acela de animator-conducător al grupului în autoinstruire), știind că este vorba de două roluri cu totul deosebite și că el trebuie să declare grupului schimbarea de rol, cînd este momentul de a trece de la unul la altul.

Am spus mai înainte că, atunci cînd e vorba de pregătirea unor adulți interesați, cele două roluri pot fi deținute de persoane diferite.

● *Cunoașterea psihologiei grupurilor* [1]. Pentru a simplifica, voi defini această cunoaștere în două feluri inseparabile :

1. Cunoașterea experimentală, iar nu intelectuală. Posedarea *cunoștințelor* privitoare la psihologia grupurilor nu servește mult la conducerea efectivă a grupurilor de muncă. Revenim deci la pregătirea instructorilor.

2. Cunoașterea *sociometriei*, necesară pentru înțelegerea relațiilor afective interne, „statutele sociometrice" ale membrilor grupului-clasă și, practic, pentru formarea subgrupurilor de muncă în funcție de relațiile sociale, reperate obiectiv.

[1] Referitor la caracteristicile „grupului de muncă" și la problemele de analiză a dinamicii sale de către instructor, vezi seminarul lui D. Chevrolet, *op. cit.*, mai ales în expunerea 1.

Scanned with OKEN Scanner

Eficacitatea grupului va depinde, desigur, de conducător, dar în cele din urmă se cere și responsabilitatea în comun a membrilor. O instruire personală în munca de grup, în cooperare și în comunicare este deci necesară și nu poate fi efectuată decît în grup, de grup și pentru grup.

● *Grupul T.* Rezultat din descoperirile istorice ale lui Lewin în 1945, la New-Britain, grupul T a cunoscut o epocă de glorie internațională ca metodă de instruire. Am descris și am definit în altă parte caracteristicile și scopurile sale (vezi fasciculele *La dynamique des groupes — Dinamica grupurilor* — expunerea 5 și mai sus p. 60).

A. *Criticile aduse grupului T* n-au întîrziat să apară. Practic, există 4 grupuri principale de critici :

1. Duritatea și intensitatea acestei încercări experimentale provoacă, la anumite personalități fragile (care nu știau totuși că sînt fragile), șocuri psihologice cu efecte grave (depresiuni, nevroze, dezorganizarea sau chiar disocierea eului). Grupul este o adevărată mașină de încercare, care poate face rău celor al căror echilibru nu este rezistent. Dealtfel, a devenit aproape o tradiție selecționarea participanților voluntari și asocierea psihologilor și psihiatrilor la sesiuni pentru „recuperarea" eventualilor traumatizați.

2. Limitat în rolul său de „oglindă", instructorul nu poate interveni pentru a împiedica grupul să alunece către situații psihosociale traumatizante pentru anumiți membri. Sau, dimpotrivă, riscă, prin intervențiile sale nepotrivite și interpretative, să facă o „psihanaliză sălbatică".

3. Cînd în grup se află o personalitate capabilă, din motive ideologice sau patologice, să „saboteze" grupul (de exemplu un sadic inteligent), grupul intră colectiv în stare de parabioză (nevroză colectivă), din care ulterior e greu de ieșit.

4. Aplicațiile pedagogice și extinderile lor în viața zilnică profesională nu sînt evidente și nu fac obiectul unor expuneri de sinteză și de punere la punct. Aplicațiile și extinderile sînt lăsate la inteligența fiecăruia. Dar, cum fiecare este implicat afectiv în momentul și locul de activitate al grupului, aceste opinii cu privire la instruire nu se pot aplica de la sine.

B. Pentru evitarea acestor inconveniente, s-au făcut adaptări ale grupului T și s-au introdus unele metode mai pedagogice :

— Programele grupurilor de instruire, în multe sesiuni, sînt simplificate în ceea ce privește grupul de bază. În Statele Unite, în sesiunile-tip, instructorul este și pedagog : orele grupului de bază se reduc la două sau patru pe zi ; sînt introduse în program exerciții mai ușoare și expuneri de instruire generală.

— Instruirea de bază în munca de reflecție și decizie a grupului este o altă formulă, mai pedagogică, în care subgrupurile sînt alternativ în activitate și în observare.

Astfel, pedagogia și mai ales aceea a adulților trebuie să utilizeze energia grupurilor. Grupurile devin astăzi instrumente de instruire și înlesnesc cu adevărat asimilarea și integrarea cunoștințelor în comportament, ceea ce reprezintă o autentică instruire ca *schimbare*.

Scanned with OKEN Scanner

Dar *metodele pedagogice* care folosesc grupul și energia grupului ca pîrghie a instruirii indivizilor cer să fie gîndite și construite riguros, fără a se pierde din vedere finalitatea de instruire în activitățile practice și în responsabilitățile sociale.

Concluzie. Împreună cu *Goguelin* deci *(op. cit.* p. 111—112), putem defini astfel *metodele active: sînt întemeiate pe asimilarea cunoștințelor, pe devenirea conștientă și pe evoluția reală a personalității, toate în opoziție cu metodele bazate pe modelul de imitat, pe memorare și pe repetiție, metode tradiționale școlare, sau cu metode ale condiționării.*

Astfel, s-ar evidenția cea mai mare legătură a metodelor active cu autoperfecționarea indivizilor și cu autoinstruirea grupurilor. Desigur, nu putem spera să inspirăm tuturor faimoasa dorință de „a învăța cum să înveți", și numai acei cursanți vor continua să învețe care sînt cei mai inteligenți, cei mai interesați și cei mai capabili de angajare personală, cu toate dificultățile și eșecurile posibile. Este însă sigur că metodele active, în pregătirea profesională a adulților, vor contribui mult la trezirea motivației și creativității la cei mai mulți.

Scanned with OKEN Scanner

Expunerea a IV-a

PSIHOPEDAGOGIA MOTIVAŢIILOR ŞI A CREATIVITĂŢII

Din punct de vedere clasic, se numeşte „motivaţie" orice tensiune afectivă: sentiment, dorinţă, aspiraţie, tendinţă, trebuinţă etc. susceptibilă de a declanşa şi de a susţine o acţiune. Motivaţia dinamizează, activează, pune în mişcare (de unde înrudirea cuvîntului cu „a mişca, mişcare"), dirijează şi canalizează comportamentul spre un scop. Un comportament „motivat" este deci un comportament orientat spre un scop *satisfăcător* (care face să scadă, cel puţin momentan, tensiunea motivaţiei).

Dimpotrivă, se va spune că un scop oarecare este „motivant" cînd perceperea şi conceperea sa de către un subiect trezeşte la acest subiect un dinamism, latent pînă atunci, în aşa fel încît se produce o mobilizare a acestui dinamism şi o organizare a comportamentului, o „polarizare" *spre scop* (pentru *însuşirea* lui, dacă este „încărcat pozitiv", adică de valoare pozitivă pentru subiect) sau *departe de scop* (motivaţie negativă şi comportament polarizat prin evitare, dacă valoarea — sau mai exact valenţa — este negativă).

Existenţa unei motivaţii se traduce prin modificări tipice ale comportamentului: 1) motivaţia *dinamizează* subiectul, îl face „activ" şi, prin aceasta, susţine o activitate care, în aceste condiţii, devine persistentă (continuă, întreţinută) pe toată durata motivaţiei, adică a prezenţei (reală sau imaginată ca apropiată) a scopului motivant în cîmpul psihologic; 2) motivaţia *dirijează* sau *orientează* comportamentul, care apare atunci organizat şi dirijat spre scop; 3) motivaţia *restrînge cîmpul conştiinţei*, în sensul că aceasta produce un efect selectiv şi intensificator de stimuli specifici (cei care provin de la scop) în detrimentul altor stimuli ai cîmpului conştiinţei. Cu alte cuvinte, motivaţia are un efect asupra *atenţiei*; 4) la un înalt grad de intensitate, *motivaţia realizează o supratensiune* care dezorganizează complet comportamentul.

N. B. Vom formula imediat o lege pe care o vom găsi mai jos: motivaţia creează o tensiune cu efecte pozitive asupra organizării, dinamizării şi orientării comportamentului adaptat şi aceasta pînă la un anumit grad de intensitate care, dacă e depăşit, produce efecte contrare (vezi mai sus p. 61, nota).

Scanned with OKEN Scanner

1. Manipularea motivațiilor în situația pedagogică

● *Crearea de situații motivante.*

Putem considera în anumite privințe că, pentru atingerea obiectivului său propriu (acela de a preda o materie conform definiției funcției sale), pedagogul este acela care știe să se servească de motivații și deci care a învățat cum să le manipuleze.

N. B. Cuvîntul „manipulare" a luat astăzi un sens peiorativ, avînd și conotația de artă de a influența opiniile și atitudinile altuia într-un scop necunoscut de celălalt și prin mijloace indivizibile acestuia. Ar însemna deci o tehnică pentru „a convinge" pe cineva, „a-l face să se gîndească" sau „a-l face să acționeze" *după un plan prestabilit*, de care *partenerul-victimă nu este conștient*. Manipularea ar cumula astfel abilitatea tehnică, machiavelismul, reaua-credință, ipocrizia și exploatarea altuia, considerat ca un obiect sau ca un instrument.

Înseamnă însă a transfera în mod abuziv dibăcia malițioasă din scopurile personale ale pedagogului la tehnicile sale. Scopul acestuia este clar și altruist. Manipularea pe care e obligat s-o facă n-are nimic condamnabil, ea utilizează resorturile de care dispune pedagogul pentru a conduce pe cei de instruit spre scopurile pe care ei înșiși și le propun, aflîndu-se în școală.

Elevul, ucenicul, studentul sau cursantul *interesat să învețe* (adică în mod pozitiv și într-un grad util de tensiune) au comportamente considerate foarte satisfăcătoare pentru instructor:

— ei manifestă un interes pozitiv pentru obiectul de studiu;
— sînt atenți în mod continuu;
— muncesc cu perseverență ei singuri;
— rezistă la oboseală și descurajare;
— se interesează de progresele și de performanțele lor;
— învață mai repede și reține mai bine.

E ușor de văzut că acest exemplu de comportament este dedus din caracteristicile generale ale motivației enunțate mai sus.

Din contra, subiectul *motivat negativ* va căuta — și va găsi — toate ocaziile de *evitare a studiului* cu aceeași perseverență și cu același zel ca și precedentul, dar în sens opus.

Indiferentul, adevărată pacoste pentru pedagog, va fi, din punct de vedere fizic, prezent, dar mintal absent, neatent, fără zel, chiar dacă are bunăvoință (fără interes nu există scop).

MOTIVAȚII EXTRINSECE ȘI MOTIVAȚII INTRINSECE

● *Pedagogia tradițională a utilizat mai mult motivațiile numite extrinsece.*

1. Plecînd de la problema *atenției*, considerată semnul major al unei motivații pozitive, pedagogii au încercat întotdeauna (chiar în aceasta s-ar rezuma „arta" lor) să provoace, să încurajeze, să mențină atenția. Vom numi „motivații extrinsece" stimulii utilizați pentru trezirea și captarea atenției.

Scanned with OKEN Scanner

Pedagogia clasică se servește de două ansambluri convergente de mijloace: pe de o parte, evitarea factorilor *de distragere* (adică de atenție îndreptată spre alt obiect, decît lecția), pe de altă parte, aplicarea unor *excitanți ai atenției spontane*.

La activul primului ansamblu vom pune disciplina, anxietatea interogării-surpriză și chiar dispozitivul spațial, izolarea (relativă) în raport cu solicitările străine"; la activul celui de-al doilea ansamblu, vom pune prezentarea, ilustrarea, caracterul dinamic al lecțiilor și mijloacele mărunte de „trezire" a atenției în timpul prezentării (glume de destindere, istorioare, mici viclenii etc.). Putem considera *mijloacele audiovizuale* ca stimuli noi și prețioși, urmărind aceleași intenții. De fapt, ele reprezintă și altceva (vezi p. 79).

Dar, este atenția o manifestare a motivației?

Trebuie să admitem că există două feluri de atenție spontană [1] și aceste forme corespund, pe de o parte, stimulilor, iar pe de altă parte, motivațiilor intrinsece, singurele care merită numele de motivații. Atenția spontană de primul fel amintit mai sus este cea provocată de *mijloacele de atracție sensibilă*; ea este atunci atrasă. Atenția spontană de felul al doilea vine de la subiect: este *provocată* de determinanții interni (sau interiori) ai acțiunii. Fără a fi voluntară, ea exprimă o voință, o dorință sau interese personale. Regăsim aceeași deosebire dintre cele două feluri de atenție în *publicitate* (vezi fascicula *Psychologie de la publicité et de la propagande — Psihologia publicității și a propagandei)*: pe de o parte, mijloacele care atrag atenția (*flash* luminos, suprafața sau intensitatea culorilor sau a luminilor, mișcarea formelor și a elementelor, tot ceea ce atrage privirea și reflexele de vigilență), iar pe de altă parte, mijloacele care trezesc motivații (trebuințe, dorințe, aspirații etc.), cum sînt afișele și imaginile cu conținut simbolic sau „sugestiv".

2. Plecînd de la postulatul stării de indiferență *a priori* „a elevilor", pedagogia clasică utilizează, pe de altă parte, stimulii destinați să inducă motivațiile „intrinsece":

— invocarea obiectivelor pozitive cu termen lung (motivele pentru a studia, avantajul viitor al studiilor, interesul social, cel de promovare sau financiar, ieșirea din starea de ignoranță, gloria familiei sau prestigiul personal legat de o înaltă situație socială etc.);

— recompense pe termen scurt (premii, tablouri de onoare, felicitări, note bune, note bune însoțite de gratificări sociale, relații bune cu instructorul etc.);

— sancțiuni destinate să descurajeze comportamentele neadmise și să trezească frica, toate acestea cu speranța că vor avea ca urmare o îmbunătățire corelativă a comportamentelor de aplicare la muncă și de atenție.

Aceste motivații însă, deși intrinsece, sînt totuși făcute mai mult sau mai puțin artificial de către pedagogi și folosesc *interesul* indirect. Nu este motivantă situația momentană *(hic et nunc)*. Prin acest aspect, stimulii respectivi sînt încă în anumit fel extrinseci.

[1] Atenția intenționată sau voluntară este un efort personal, și ca atare poate obosi și deveni discontinuă. Stimulii despre care am vorbit vor să provoace atenția spontană.

Scanned with OKEN Scanner

● *Pedagogia activă are mai mult tendința să utilizeze motivațiile intrinsece.* Pornind de la constatarea intereselor spontane (deci în mod autentic intrinsece) ale elevilor, pedagogia numită modernă folosește aceste interese ca motivații (Cousinet, Decroly, Dewey, Freinet, Wasburne etc).

Instructorul este obligat să folosească și „să dirijeze" interesele spontane, să le manipuleze.

■ MANIPULAREA MOTIVAȚIILOR DUPA TEORIA LUI SKINNER

Neo-behaviorismul (Skinner), plecînd de la analiza comportamentală a reacțiilor numite motivații intrinsece spontane, constată, pe de o parte, că „a da elevului o temă s-o studieze singur nu înseamnă a preda, ci numai a-l pune în situația de a învăța fără ca pedagogul să-și dea osteneala să-l instruiască" *(op. cit.,* p. 75), iar pe de altă parte, că tehnicile aversive (care provoacă frica de sancțiuni) nu dau, prin aceasta, mijloacele de a învăța și riscă chiar să provoace apatia, și pe urmă, revolta. Skinner susține că motivațiile pozitive intrinsece pot foarte bine să fie „fabricate" printr-o condiționare adecvată.

> „Elevii ar trebui în mod firesc să fie încurajați, să caute, să pună întrebări, să studieze ei singuri, să fie „creativi". Cînd îi analizăm corect, ne dăm seama că comportamentele corespunzătoare acestor expresii pot face obiectul unui învățămînt sistematic". (Skinner, *op. cit.,* p. 134.)

Să facem, împreună cu Skinner, analiza motivației *în termeni de comportament observabil :* vom remarca faptul că subiectul motivat :

— muncește ore în șir, dovedește zel ;
— fără nervozitate, nici gînd de evadare ;
— se află în tensiune pozitivă constantă ;
— este tolerant față de frustrare, de oboseală, de descurajare ;
— manifestă o atenție concentrată și susținută.

Putem, de asemenea, analiza comportamentul unui adult *pasionat de munca sa* și vom observa că :

— subiectul nu face deosebire între muncă și distracție, deoarece a depășit această antiteză, iar munca sa îl interesează tot atîta ca și un joc ;
— este perseverent și continuă să muncească, deși întîmpină dificultăți și eșecuri, deși nu obține imediat unele rezultate satisfăcătoare ;
— se arată neobosit în munca sa.

„Omul de știință face o experiență care, din întîmplare, dă rezultate excelente. O urmărește, înfruntă noi dificultăți, construiește aparate mai complicate și așteaptă încă mult timp ca să fie din nou încurajat. Poate va lucra luni și ani întregi pînă la viitoarea descoperire. Omul de știință e mai mult decît o personalitate bine informată în specialitatea sa. Educația se ocupă rar de acest *ceva în plus"* (Skinner, *op cit.,* p. 196).

Observarea „pasionatului de munca sau de cercetarea sa", spune Skinner, ne dă cheia a ceea ce s-a petrecut : a primit „întăriri" intermitente [1]. Atunci, pentru a înțelege aplicarea spectaculoasă a aces-

[1] Reamintim că prin ipoteză, în teoria behavioristă, nu ne ocupăm de mentalitate, de psihism și de „stările interioare", ci rămînem la nivelul comportamentelor.

Scanned with OKEN Scanner

tei idei, trebuie să urmărim de aproape demonstrația lui Skinner, ale cărei puncte principale sînt următoarele :

„Îndată ce am stabilit tipul special de consecvențe, pe care îl numim întărire[1], sîntem în măsură de a modela comportamentul unui organism după voia noastră, ca să zicem așa. Dacă avem grijă să dăm hrană unui porumbel înfometat la anumite momente precise, reușim, fără greutate, să dresăm animalul, obținînd 3 sau 4 răspunsuri bine definite în cursul unei singure demonstrații. Îl putem învăța să se învîrtească, să descrie opturi pe podeaua coliviei, să stea imobil într-un colț, să întindă gîtul sau să bată din picior. E suficient să schimbăm, progresiv, contingențele de întărire în direcția comportamentului dorit. Rezultatele sînt adesea spectaculoase. Vedem clar cum se fixează învățarea...

Un al doilea progres important în tehnicile noastre ne permite să menținem comportamentul în vigoare pe perioade prelungite. Întăririle continuă, firește, să joace un rol primordial și după momentul cînd organismul a învățat să facă ceva, cînd a dobîndit un comportament nou. Aici intervin diversele programe de *întărire intermitentă*. Faptul remarcabil aici este că multe din efectele obținute s-ar încadra în perspectiva tradițională a motivației, pe cînd ele rezultă numai din manipularea contingențelor de întărire" (Skinner, *op. cit.*, p. 17).

„Manipularea contingențelor de întărire" (adică a condițiilor de recompensă a comportamentului de format și de menținut) constă în întărirea intermitentă care amînă în mod nesigur recompensa :

„Această formă nouă de programare privește menținerea unui comportament prin întăriri puțin frecvente. Un porumbel va continua să răspundă, chiar dacă numai *un răspuns din o sută* este întărit, dar nu va face aceasta decît dacă contingențele de întărire au fost programate cu grijă. Nu există mai multă șansă ca un porumbel să lovească, de la început, fără întrerupere, de 100 de ori discul-răspuns, nici ca să înscrie opturi pe sol.

Pentru a instala comportamentul continuu de răspuns, trebuie mai întîi să întărim fiecare răspuns bun, pe urmă unul din două, unul din cinci și așa mai departe, așteptînd la fiecare etapă nouă ca comportamentul să fie relativ stabil, înainte de a merge mai departe. Folosind o programare minuțioasă, s-a reușit să se mențină comportamentul porumbelului, numai cu un răspuns întărit din 10 000, și nimic nu dovedește că am atins o limită. Un observator ar spune, fără îndoială, că porumbelul nostru este „foarte interesat de munca sa", că „este plin de zel", „remarcabil de tolerant față de frustrare", „impermeabil la neîntărire" sau „cu totul devotat muncii sale" (Skinner, p. 93).

Astfel, descoperirea făcută de Skinner este justă : a învăța să gîndești, a învăța să înveți, a fi motivat pentru muncă sînt condiții care pot fi învățate. Vechea speranță pedagogică, ce se baza, asupra acestui punct, pe bunăvoința celor instruiți (adică, implicînd o retragere a pedagogului) este realizată prin *programarea cu întărire intermitentă.*

Cu tot interesul de primă însemnătate al acestei descoperiri, trebuie să remarcăm faptul că *este vorba de o manipulare a motivației, iar nu de crearea sa „ex nihilo"*. Într-adevăr, la origine, Skinner analizează motivația autentică, singura care poate servi de suport fixării „comportamentului motivat", fabricat artificial. Ceea ce

[1] Întărirea este feed-back-ul E→R imediat și pozitiv care stimulează automat fragmenul de comportament—răspuns al celui instruit.

Scanned with OKEN Scanner

creează el este *perseverarea* devenită pînă la urmă o conduită autonomă obișnuită, dar pentru aceasta a trebuit: 1) o motivație inițială (*animalul înfometat* este motivat de obiectul-hrană) și 2) o întărire (adică o răsplată dorită, implicînd la rîndul ei o motivație și care numai ea face ca răsplata să fie „dorită").

Aceasta ne trimite, deci, la motivațiile intrinseci care pot fi exploatate, avînd în același timp meritul de a ne oferi o metodă științifică a manevrării lor.

2. Analiza motivațiilor care pot fi exploatate din punct de vedere pedagogic

■ MOTIVAȚIILE INDIVIDUALE

Avem mai întîi motivațiile speciale, permițînd o instruire individualizată sau o acțiune asupra indivizilor luați unul cîte unul. Le putem clasa în 3 categorii:

— *Motivațiile caracterologice.* Știm, de exemplu, că psihologia se interesează mai mult de caracterele introvertite[1] decît de cele extravertite, că anumitor caractere le plac mișcarea, schimbarea, neprevăzutul, pe cînd altele preferă stabilitatea obișnuinței și a lucrurilor familiare etc. S-a remarcat, de asemenea, că în reacția la recompense și pedepse, la succese și eșecuri intervine caracterul individual; astfel, în fața aceluiași eșec de importanță medie, extravertiții sînt dinamizați, iar introvertiții sînt deprimați.

Caracterul determină gusturi și dezgusturi, interese și respingeri. Se întîmplă același lucru cu „complexele".

— *Motivațiile complexuale.* „Complexele" sînt structuri patologice ale personalității, cuprinzînd o sensibilizare ascuțită față de anumite situații și reacții emoționale sau afective automate și inadaptate la aceste situații. Complexele se manifestă prin interese, trebuințe, dorințe, aspirații. Reacțiile eului față de aceste complexe se află la izvorul cercetărilor de compensare sau de supracompensare, toate reprezentînd „motivații" (vezi fascicula *Les complexes personnels — Complexele personale).* S-a putut chiar face (Szondi) psihanaliza tuturor „vocațiilor" profesionale.

— *Aptitudinile și talentele individuale.* Deși noțiunea de „talent" nu mai e la modă, ca și aceea de „aptitudine" (suspecte amîndouă de a cuprinde credința într-o „natură" sau în date genetice, ceea ce este contrar teoriei care consideră mediul educativ cultural și social drept cauză absolută a *atitudinilor* pozitive sau negative), putem admite că talentele și aptitudinile sînt factori de motivație pentru învățarea, antrenamentul și reușita în domeniul *realizării aptitudinii.*

---

[1] Se numește introvertit (termen dat de *JUNG*) subiectul uman care este mai interesat de viața interioară (a sa și a altora) decît de acțiunea asupra obiectelor, care reflectează înainte de a acționa, care este mai idealist decît realist. *Extravertitul,* dimpotrivă, este mai interesat de lumea exterioară decît de cea interioară, acționează mai întîi și reflectează pe urmă, este mai mult realist decît idealist. Pentru mai multe informații, vezi fascicula *Les complexes personnels (Complexele personale).*

Scanned with OKEN Scanner

Este suficient să vedem desenele unei clase pentru a repera pe acela sau aceea care are „predispoziții". Orice instructor de școală auto recunoaște repede clientul „talentat" și clientul care nu va învăța niciodată să conducă bine.

Forma (dar nu nivelul) inteligenței poate fi clasată în această categorie. Sînt inteligențe mai mult concrete decît abstracte, mai mult practice decît teoretice, iar forma inteligenței (sau aceea a memoriei, deși aceasta privește mai mult metodele de achiziție) determină, de asemenea, interese și dezinterese, cu atît mai mult cu cît *reușita în domeniul corespunzător* (ca și acela al aptitudinilor) *întărește imediat orientarea.*

Cu aceste trei feluri de motivații, putem înțelege majoritatea „intereselor spontane" ale indivizilor sau, într-o programă complexă și variată, diferențele de interes față de unele părți ale programei pentru un anumit cursant. Putem înțelege, de asemenea, „ocupațiile favorite" *(hobbies)*, cele din timpul liber (intelectuale sau manuale), ale celor care, rău orientați, nu găsesc în profesiunea lor satisfacția profesională pe care le-ar fi dat-o unirea dintre profesiune și vocație.

MOTIVAȚIILE COMUNE

La nivelul grupurilor, trebuie să ne bazăm mai mult pe motivațiile comune. Firește, și acestea sînt individuale, dar, fiind mai generale, ele pot fi mai ușor folosite în pedagogie. De felul acesta ar fi :

— *Curiozitatea și trebuința de a ști.* Există o atracție specifică a necunoscutului sau a noutății. Fără a vorbi aici de influența socială exercitată de faptul că „alții știu, și eu nu", s-a constatat că dorința de a cunoaște este o motivație. Explorarea și cunoașterea realității fac parte din activitatea de adaptare normală și de căutare a informației caracteristică omului.

— *Succesul personal.* A cîștiga, a reuși, a triumfa, a atinge scopul, oricare ar fi el, constituie o motivație. A învinge o dificultate, a domina situația, a găsi răspunsul corect este adesea suficient (în afara unor contramotivații personale) să provoace munca și silința. Se știe că în mașina de învățat este mereu utilizat acest tip de stimul. Se pare că în această motivație *există trebuința afirmării de sine,* trebuință importantă, universală, care ar face parte din însuși dinamismul ființei umane. Succesul mărește potențialul de acțiune, ridică moralul, dă încredere în sine.

Dimpotrivă, eșecul scade potențialul de acțiune și provoacă o evitare a situației care a dat naștere eșecului (evitarea propriu-zisă, evaziunea reală sau imaginară, părăsirea muncii, plictiseala, superficialitatea cunoștințelor dobîndite prin apărarea eului).

— *Supunerea la probă a persoanei proprii, performanța de autoevaluare.* Apropiată de motivația precedentă, aceasta exprimă trebuința de a se cunoaște, de a se măsura, de a se prețui. Interesul pentru rezultate, pentru performanțe, constituie o motivație generală, care explică de ce informația cu privire la performanță *(feed-back între instructor și ucenic)* este un factor de susținere a motivației. Faptul de a ști exact la ce punct ai ajuns în evoluția unei învățări spre un

Scanned with OKEN Scanner

scop are aceeași funcție. Această motivație trebuie apropiată de „competiția cu sine însuși" (vezi mai jos).

— *Trebuința de realizare a eului* este una dintre motivațiile cele mai importante ale subiecților umani. Ea este în legătură cu „nivelul de aspirație" în măsura în care aceasta este aspirația confuză, dar esențială a dezvoltării personale, a actualizării potențialității ființei. Ideea de „progres", de „dezvoltare" este legată de trebuința de realizare de sine, și nu are sens decît prin aceasta. Realizarea „unui lucru" (creație, operă, muncă terminată) face parte din aceeași motivație. Se știe că neterminarea muncii începute (prin întrerupere din exterior) duce la o tensiune penibilă (cunoscută sub numele de efectul Zeigarnik).

— *Competiția.* Autoafirmarea și trebuința de succes intră în rivalitate cu alt individ. Cînd individul crede că are multe șanse de succes, aceasta sporește spiritul competitiv. Dealtfel, pedagogia clasică a folosit încă de la început *emulația* ca un mijloc de motivație. Efectele secundare sînt totuși mai puțin satisfăcătoare (rivalitate agresivă, cultivare a individualismului, opunere la cooperare). Transformarea competiției-rivalitate în competiție cu sine însuși (performanță de autoevaluare, curbă a rezultatelor personale) va evita aceste efecte secundare.

— *Prezența grupului.* S-a remarcat de mult timp că (în afară doar de o contramotivație specială și de o supramotivație inhibitoare) prezența unui public, a unui auditoriu, a unor observatori dinamizează individul, îi mărește rapiditatea și nivelul său de realizare. Totuși, această prezență intensifică efectele afective ale eșecului sau ale frustrării. Rezultă de aici că numai grupul *în care ai încredere* este stimulator.

Munca în grup, de care vom mai vorbi, folosește efectele pozitive ale prezenței altuia și neutralizează efectele negative.

MOTIVAȚIILE COMUNE SPECIFICE ADULȚILOR

La aceste motivații individuale și comune, adulții adaugă alți factori determinanți ai atenției și ai activității :

— *Utilitatea.* Deși atributul de util e dat diferitelor cunoștințe după indivizi, percepția utilității (pentru sine, pentru cei de care sîntem responsabili, pentru munca de făcut, pentru atingerea unor obiective personale etc.) produce o motivație.

— *Percepția clară a scopului.* În afară de utilitate, percepția clară a scopului are un efect motivant asupra angajării personale în muncă.

„A ști încotro mergi" este o nevoie de adult care justifică drumul de parcurs și care face ca eventualele obstacole să fie acceptate.

— *Facilitatea.* Experiența dobîndită, familiarizarea cu domeniul respectiv, reprezentarea accesibilității cunoștințelor, evaluarea efortului necesar și suficient care asigură succesul, toate ușurează angajarea și o susțin. Această motivație poate intra în conflict cu efortul util (vezi mai jos *Conflictele de motivație).*

Scanned with OKEN Scanner

În domeniul instrucției, claritatea expunerii, ordinea logică, facilitatea de dobîndire a cunoștințelor, inteligibilitatea sînt factori motivanți. Inversul descurajează.

— *Obligativitatea de a te conforma.* Apartenența la grup (sau referința la grupurile din care am vrea să facem parte) determină activități și achiziții în scopul de „a se pune la unison" sau „de a se ridica la același nivel". Obiectivele de grup (ideologia grupului) sînt urmărite ca obiective personale sub presiunea grupului.

— *Prestigiul social.* Prestigiul social este o *valoare*, și în această calitate este motivant. Obținerea statutului social, a promovării, a considerației îndeamnă la eforturi personale perseverente.

Poate că toate motivațiile de mai sus se rezumă într-una singură, care domină în mare măsură tabloul: *semnificația muncii actuale.* Desigur, este vorba mai întîi, pentru fiecare elev, de însemnătatea muncii pentru el, cu tot caracterul subiectiv al acestei situații, dar și cu ceea ce așteaptă pentru el și pentru viitorul său de la munca depusă de el spre atingerea obiectivelor, ca jalon pe drumul pe care vrea să-l parcurgă sau îl va parcurge. Ca probă inversă, să ne gîndim la *abulia* (pierderea misterioasă a voinței și a sîrguinței) studenților care nu știu ce vor face mai tîrziu și nici „de ce se află la studii".

De aceea, este esențial ca subiectul să înțeleagă raportul dintre munca propusă și propriile sale scopuri; trebuie ca instructorul să sublinieze sistematic și exact sensul cunoștințelor comunicate elevului, firește nu sensul lui intelectual, ci justificarea unei anumite învățări, a unei probe, chiar a unui anumit detaliu, *în raport cu scopurile admise de instruire.* Nimic nu este mai demoralizant decît o muncă dificilă gratuită.

CONFLICTUL DINTRE MOTIVAȚII ȘI SUPRAMOTIVAȚIE

Motivațiile pot intra în conflict sub multiple forme (conflict între scopurile cu termen lung și dorințele cu termen scurt, conflict aici între motivațiile pozitive și contramotivații). Dimpotrivă, ele se pot aduna, îndreptîndu-se spre același scop; acțiunea în acest caz se numește *supradeterminată.*

Altceva reprezintă *supramotivația*, care este intensificarea motivației, ducînd la o supratensiune a individului respectiv. S-a făcut proba experimentală că o supramotivație (de exemplu, dorința violentă de succes, importanța ieșirii dintr-o situație pentru subiect, presiunea excesivă a auditoriului) produce, într-un anumit grad, o dezadaptare a comportamentului, chiar din cauza tensiunii emoționale. *Tracul* este un efect de acest gen.

De aici rezultă legea: *achiziția crește proporțional cu intensitatea motivației pînă la un anumit punct, care, dacă este depășit, ea descrește sau, cu alte cuvinte, maximum de achiziție se produce în urma unei motivații moderate.*

„Punctul critic" este foarte individual (depinde de indivizi), dar devine comun în anumite situații-limită. E în funcție de 7 parametri:

— munca însăși (gradul său de dificultate);
— situația globală și însemnătatea sa pentru subiect;
— capacitatea subiectului în raport cu munca;

Scanned with OKEN Scanner

— nivelurile de aspirație și de expectativă ale subiectului ;
— sensibilitatea individuală la stressurile emoționale ;
— sentimentul responsabilității personale în rezultatul muncii ;
— valoarea „suporturilor" pe care poate conta.

Iată un exemplu adaptat de *May V. Seagoe (op. cit.*, p. 68), unde un tînăr relatează pregătirea activă pentru obținerea unei exprimări orale în institutul său.

„Îmi amintesc foarte bine de «evenimentele zilei» despre care fiecare din noi trebuia să vorbească. Fusesem învățați să alegem o știre importantă, s-o dezvoltăm cu eleganță și s-o prezentăm în mod captivant. Pe urmă, trebuia să stăm în picioare în fața întregului grup și să ascultăm criticile, în cea mai mare parte negative, cu care erau primite eforturile noastre.

Seara care preceda acest exercițiu de stil și elocință era pentru mine un coșmar. Citeam amănunțit jurnalul, pentru a descoperi faptul divers de oarecare importanță, destul de scurt ca să mi-l amintesc ușor, destul de bogat pentru a se preta la dezvoltări filozofice. Îl repetam atîta încît pînă la urmă îl știam pe dinafară și nu mai eram decît un fonograf care repeta fără încetare. Îl repetam, trezindu-mă. Niciodată expunerea mea nu era bună, iar teroarea pe care o simțeam prezentînd faptul divers trebuie să fi fost evidentă. În orice caz, efectul criticilor publice a fost să transforme pentru mine în traumatism orice expunere făcută în fața unui grup : în viața mea de adult, nu mă prezint niciodată de bună voie să fac o dare de seamă sau o expunere orală, iar cînd am ceva de spus unui grup, îmi pregătesc cu grijă notițele. Dacă trebuie să țin un discurs, toată spaima experienței mele din tinerețe mă stăpînește din nou. Îmi e greu chiar să-mi amintesc de ce trebuie să vorbesc și nici măcar niște cai sălbatici n-ar avea forța să mă tîrască pentru ca să joc un rol într-o piesă de teatru".

■ A ȘTI SĂ FOLOSEȘTI MOTIVAȚIILE

Cînd Rousseau, mereu încrezător în natură, lasă pe Emil liber să se instruiască singur din marea carte a lumii, dar rămîne atent să-i conducă pașii, el folosește în scop pedagogic curiozitatea naturală și situațiile în care întîmplarea (cîteodată aranjată) îl pune pe elevul său.

Cînd Dewey, Decroly sau Freinet așteaptă ca elevii să aducă în clasă probleme puse de existența (și explorarea) lor, ei folosesc interesul spontan și profită de el (fiind mînuitori talentați) pentru a transmite un lung șir de cunoștințe sau de comportamente.

● *La nivel individual*, profesorul, „încercînd să cunoască" un anumit cursant, caută, desigur, să-i aprecieze inteligența, cunoștințele sau îndemînarea, dar și, mai ales, să înțeleagă ce *îl interesează* (motivațiile sale) și din momentul cînd a înțeles o motivație, poate s-o folosească pentru cunoștințele pe care are sarcina să le transmită elevului.

● *La nivel colectiv*, pedagogul trebuie să utilizeze motivațiile comune (enumerate mai sus). Trebuie să asigure feed-back-ul imediat, să situeze fiecare lecție în raport cu scopurile acceptate, să le faciliteze inteligibilitatea, să vegheze și să arate cum să se organizeze logic cunoștințele asupra unui anumit punct, decît să ceară memorarea (aceasta pentru adulți).

Scanned with OKEN Scanner

La nivelul variațiilor metodologice, el trebuie să cunoască întreaga gamă a metodelor, pentru a utiliza schimbarea ca mijloc de menținere a efortului.

Dar, el poate de asemenea — și aceasta este mai important pentru expunerea noastră — *să crecze motivații.*

■ ACȚIUNI DE „SENSIBILIZARE" ȘI DE CREARE A SITUAȚIILOR MOTIVAȚIONALE

Metodele active, așa cum au fost definite de marii pionieri, constau în utilizarea pedagogică a situațiilor motivaționale. Acum, aș vrea mai curînd să arăt *cum să se creeze o situație motivațională,* cum să fie exploatată și ce precauții trebuie luate.

Am văzut mai înainte, în legătură cu „activizarea" lecțiilor tradiționale, cum profesorul poate, destul de ușor, să schimbe situația globală, în așa fel încît să se provoace un interes spontan (exprimarea unei motivații intrinseci create).

● *Acțiunile de „sensibilizare".* Kurt Lewin a folosit cel dintîi, mi se pare, expresia „seminar de sensibilizare" (după A. Maetow, *La vie et l'oeuvre de Kurt Lewin — Viața și opere lui Kurt Lewin,* trad. franceză E. S. F. 1971) în cursul intervențiilor sale psihosociale din întreprinderi, prin 1945 *(sensitization training).*

Cuvîntul evocă un fenomen biologic cunoscut: în *alergie* (descoperită în 1910), orice atac al organismului de către o substanță, socotită ca antigen ulterior, face ca acest organism să fie foarte sensibil la o doză minimă din substanța respectivă (șoc anafilactic). În psihologia condiționării, s-a remarcat (Pavlov, 1924) că un traumatism psihologic (cum ar fi o frică înspăimîntătoare, asociată cu condiții exterioare precise, lasă subiectului de experiență o „sensibilizare" atît de puternică, încît slaba reapariție întîmplătoare a uneia din aceste condiții produce întreaga situație de frică traumatică". Se înglobează astăzi în aceste fenomene „nevroza traumatică". Cercetătorii americani, în același domeniu de experiență, constataseră că repetiția unui stimul puternic, de intensitate constantă, provoacă o reacție de intensitate crescîndă (fenomen numit „pseudocondiționare").

În psihologia socială, fenomenul de *sensibilizare* ar putea fi definit ca o motivație dobîndită în urma unei experiențe făcute în stare de indiferență sau într-o stare de interes pur intelectual, fără valoare motivațională.

Discursul, informația primită, informația-spectacol *nu pot provoca o adevărată motivație* (Lewin formulase consecințele acestui fapt chiar din 1942, în acțiunile sale pentru obținerea schimbării de comportamente) [1]. Dimpotrivă, implicația personală, într-o discuție de grup sau într-o experiență trăită, provoacă nu numai o schimbare de optică (acțiune asupra opiniilor), ci reacții personale mai intense decît atunci cînd a avut loc întîlnirea ulterioară a aceleiași probleme.

---

[1] Aluzie la acțiunile cu privire la consumatori, vezi fascicula *Opinions et changement d'opinion (Opinii și schimbare de opinie),* exercițiul 9 B, cu consemnele pentru refacerea experienței.

Scanned with OKEN Scanner

1. Putem deci dobîndi sau contracta o motivaţie (cum contractezi o boală), atunci cînd mai înainte erai indiferent sau numai interesat din punct de vedere intelectual, ca şi de alte subiecte ; în acest caz, eşti „sensibilizat".

2. Sensibilizarea se produce în urma descoperirii personale, prin experienţă, a fenomenului, adică dacă acest fenomen (sau această categorie de fenomene) a fost întîlnit într-un mod care ne-a interesat, care ne-a privit, care ne-a implicat emoţional.

3. Efectele sensibilizării sînt duble :

— recunoaştem, de aci înainte, acest fenomen cînd se produce în faţa noastră, chiar dacă nu sîntem implicaţi ;

— sîntem interesaţi de acest fenomen într-un mod nou : căutăm să-l descoperim în toate împrejurările, căutăm să ne informăm cu privire la cauzele sale, la natura sa, la modalităţile şi consecinţele sale etc. (atenţie selectivă, motivaţie pentru o mai bună cunoaştere personală a fenomenului şi căutarea informaţiilor disponibile cu privire la el).

În seminariile de sensibilizare va trebui deci să preferăm descoperirile experimentale în locul expunerilor de informaţie (experienţe care pun în cauză în acelaşi timp atît obiectul pe care dorim să-l studiem, cît şi persoanele), să punem pe primul plan participarea personală activă (angajarea personală a participanţilor) la orice situaţie de auditori-spectatori, să provocăm *faptul trăit,* chiar cu un oarecare risc, mai mult decît atenţia intelectuală, şi în acest scop să nu ne temem de reacţiile emoţionale sau afective ale participanţilor.

Sensibilizarea este rezultatul unei „puneri sub tensiune", în care fenomenul de studiat este implicat într-o situaţie personală sau personalizată.

Cele mai multe dintre exerciţiile practice colective din fasciculele acestei colecţii au fost concepute în acest spirit. Ele se referă la ştiinţele umane. Putem aplica aceleaşi principii pentru sensibilizarea în vederea altor domenii ale ştiinţei.

● *Crearea unei situaţii-problemă exercitînd o presiune asupra individului sau a grupului căruia îi aparţine.* Esenţialul este să potriveşti situaţia în aşa fel, încît, *pentru a ieşi din ea,* grupul descoperă cunoştinţele, procedeul sau atitudinile pe care trebuie să le transmitem. Situaţia trebuie deci, în acelaşi timp, să fie dezagreabilă, dar acceptată, să implice, fără să fie şocantă, să fie urgentă, dar fără precipitare şi fără ieşire, decît prin căile obligatorii obişnuite.

Chiar faptul că un individ sau un grup se plasează într-o asemenea situaţie e motivat să iasă din ea cît mai repede şi cît mai bine posibil.

Astfel, situaţia exercită „o presiune" (care poate fi dozată) asupra indivizilor aflaţi la strîmtoare, însă, în acelaşi timp, oferă mijloace pozitive (reperabile şi obligatorii) pentru rezolvarea sa.

● *Greşeli de evitat.* Cele mai importante sînt de cinci feluri :

1. *Exterioară a situaţiei.* Neimplicarea indivizilor expuşi situaţiei respective. Aceasta se produce cînd situaţia este „străină", neasimilabilă, abstractă sau intelectualizată.

Scanned with OKEN Scanner

2. *Rezolvarea situației prin valori de tip recompensă-pedeapsă*, introduse ca un mijloc de presiune. În aceste situații se creează o presiune, însă scopul însuși nu este motivant; deci presiunea va fi suportată ca opresivă și se pot prevedea conduite protestatare care n-au nimic comun cu achizițiile dorite.

3. *Brusca schimbare a situației respective în situație dezagreabilă, lăsînd indivizilor alte căi decît cele ale rezolvării prin achiziția dorită.* După o exprimare figurată a lui Skinner (*op. cit.*, 141): „s-aruncăm oamenii în apă pentru a-i învăța să înoate, iată în ce constă acest antrenament... Cîțiva dintre ei vor reuși să iasă ... Putem avea pretenția că i-am învățat să înoate, deși cei mai mulți înoată foarte prost,... cît despre ceilalți, se vor îneca".

4. *Supramotivație care dezorganizează achiziționarea.* Am văzut mai sus, în legătură cu supramotivația, efectele contrare obținute printr-o situație care duce la supratensiune cel puțin pentru anumiți indivizi. Trebuie deci o motivație sub punctul său critic de intensitate.

5. *Imposibilitatea de a evita eșecul.* Trebuie ca eforturile grupului, făcute pe căile obligatorii, să nu devină zadarnice chiar prin condițiile situației. Dozajul dificultății în funcție de capacitățile grupului este indispensabil.

Sancționarea acestor erori, pentru profesori, este gravă și imediată: nu numai că indivizii sau grupurile în cauză se dezinteresează de perspectiva de achiziții oferită, dar aceștia iau și o atitudine agresivă, de reacție împotriva lui sau împotriva activității respective (dacă exprimarea reacției împotriva instructorului este imposibilă).

3. Mijloacele audiovizuale [1]

Lista mijloacelor audiovizuale se mărește din an în an și pentru fiecare mijloc se perfecționează aparatele. Proiectării de vederi fixe comentate și discurilor utilizate încă din 1930 de profesori pricepuți, tablourilor de toate felurile (colorate, de fetru, magnetice, glisante, de hîrtie), cinematografului, electrofonului, magnetofonului și acum magnetoscopului și videocasetei, epidiascopului, retroproiectorului, sistemului V.E.R.B., permițînd cursanților să converseze prin telefon cu o personalitate competentă situată la sute de kilometri, se adaugă astăzi echipamentele de televiziune școlară (tele-învățămînt), pentru clasele normale îndepărtate de centru, circuitele interioare de televiziune, laboratoarele de limbi moderne, echipate cu cabine individuale, mașina de învățat cu voce umană, ecranul de cinema și ordinatorul asociat.

Arhitectura începe (cu greu) să se modifice pentru a se adapta clasei moderne de învățămînt, unde instructorul-tehnician trebuie, mai întîi, să cunoască manevrarea aparatelor care-l pun în legătură cu diversele mijloace audiovizuale telecomandate.

---

[1] Întreaga ședință de seminar este consacrată acestor mijloace: *Audio-visuel et pédagogie* de P. Lebel, apărută în această colecție. E necesar să ne referim la ea pentru toate completările indispensabile.

Scanned with OKEN Scanner

PÎNĂ ÎN PREZENT, ACESTE MIJLOACE SERVEAU CA AUXILIARE ÎNTR-UN SISTEM TRADIȚIONAL

Stimulii noi erau utilizați pentru trezirea și menținerea atenției, pentru ilustrarea sau înlocuirea unei informații.

În această calitate erau auxiliarii profesorului și mulți serveau fie de întărire a atenției (litere mobile, magnetizate pe tablouri colorate, diapozitive ilustrative, jocuri de lumini), fie ca ajutorare a funcției didactice (de exemplu, retroproiector).

Factori siguri de motivație chiar în măsura în care ajutau ascultarea ca și intelectul, acești stimuli erau excitanți de motivații *extrinseci*.

Pe scurt, ei îmbogățeau *spectacolul*, ameliorînd în mod clar — prin simpla unire dintre „elementul auditiv" și „elementul vizual" — memorarea a ceea ce li s-a prezentat astfel, în calitate (exactitudine) și în cantitate (totalul amintirilor fixate).

MIJLOACELE AUDIOVIZUALE DUC ASTĂZI LA O REFORMĂ TOTALĂ A SISTEMULUI PEDAGOGIC

● *Acțiunea în profunzime a imaginilor și a sunetelor asociate.* Informația primită prin mijloacele audiovizuale nu se adresează numai inteligenței și poate nu se mai adresează deloc inteligenței. Se pun în mișcare procese inconștiente, de exemplu, de sugestie directă, sau alte feluri de influență asupra determinanților irațională ai conduitei [1].

Ne aflăm deci, de acum, în fața unui tip de informație care constituie un spectacol pentru conștiință, dar care cultivă sentimentele sau modurile de a le percepe. Aceste mijloace exercită astfel o acțiune asupra unei anumite categorii de motivații latente și pot să dea loc la altele.

● *Audiovizualul reînnoiește procesul de conceptualizare.* Pe de o parte, accelerează considerabil formarea unui concept prin avalanșa de imagini posibile și prin impactul comunicării acestor date; pe de altă parte, impune o formă de conceptualizare neobișnuită și nouă, în măsura în care cuvintele și inteligența conceptuală sînt abandonate.

Adevărul este că prin aceste mijloace se cere o nouă decodare, adică un alt limbaj și o altă organizare internă a limbajului [2].

Se fac acum *filme-concepte* de 5 minute pentru a transmite o „idee clară", care produce mai ales o senzație durabilă, o impresie de familiaritate a noțiunii, astfel comunicate.

Se fac, de asemenea, *filme-întrebări* de 15 minute, care reiau și intensifică intenția cazurilor filmate pentru o provoca reacția și reflecția asupra unei situații-problemă.

Filmul de sensibilizare produce implicarea emoțională și, conform celor văzute mai sus, declanșează o nouă putere de selectare a aten-

[1] Dovadă că s-a găsit o relație între creșterea agresiunilor și promovarea violenței în film. Se cunoaște, de asemenea, puterea de modificare a opiniilor deținută de o emisiune tendențioasă de informații televizate.

[2] Asistăm la acest fenomen văzînd evoluția benzilor desenate în direcție nonfigurativă și irațională, căci contează impactul afectiv emoțional.

Scanned with OKEN Scanner

ției cotidiene și o motivație. Dar, pentru amplificarea acestor efecte, se utilizează resursele tehnicii (300 metri fond muzical cu repercusiuni asupra inconștientului, modificări ale dimensiunilor imaginii, răsturnări, *flash-uri* luminoase, șocuri diverse) și se folosesc, de asemenea, procedeele de condiționare.

● *Audiovizualul asaltează simultan conștiința din toate părțile.* Aceste mijloace pot să-l facă pe cursant să trăiască, într-un interval de timp scurt (o oră, dar zilnic), într-un univers construit cu scopul de a exercita o presiune asupra schimbării. Toate simțurile sale participă la aceasta : organismul său prin reacțiile emoționale, inconștientul prin influențele subliminale [1].

Astfel, se prevede nu numai o accelerare și o extindere a informației care formează si care trebuie să fie utilizată, ci și apariția unor noi maniere de a vorbi și de a gîndi.

După anumiți autori, această pedagogie futuristă ar mări creativitatea.

4. Creativitatea și pedagogia creativității

Două seminarii speciale sînt consacrate creativității în colecția noastră (seminariile lui Michel Fustier) ; mă voi limita aici la creativitatea în raporturile sale cu metodele active.

Folosit prima oară, prin 1950, prin analogie cu cuvîntul „productivitate" (capacitatea de a produce sau activitate de producție), cuvîntul „creativitate" înseamnă capacitatea de a crea, activitate de creație. S-ar putea spune și „inventivitate", în sensul de posibilitate de a inventa. Teoria „creativității" a avut mult succes și această însușire a ființei umane face obiectul a numeroase cercetări și a numeroase colocvii. Primele „exerciții de aplicare a creativității" (sub patronajul instituției E.S.S.E.C.) au avut loc la Paris în 12—13—14—15 mai 1974.

Că există o „capacitate de invenție" în ființa umană e inutil de demonstrat : numărul mare de schimbări de toate felurile, pe care omul le-a adus în cursul istoriei, succesiunea fantastică a invențiilor care au transformat natura și viața constituie probe suficiente.

De la invenția focului, primul act prin care se marchează distanța dintre inteligența umană și inteligența animală, oamenii n-au încetat să inventeze și alți oameni n-au încetat să învețe aceste invenții, permițînd astfel continuitatea progreselor umanității, considerată în evoluția sa.

Probabil că resursele de creativitate, potențialul de găsire a soluțiilor noi, de idei originale, de exprimare care a revoluționat obiceiurile sociale, de valori care au răsturnat normele dobîndite, de procedee sau tehnici nefolosite încă vreodată, într-un cuvînt, capacitatea de a descoperi, de a aduce ceva nou, nemaiauzit, genial, nu este repartizată în mod egal. Oricare ar fi părerea bună pe care o avem

[1] Situate sub pragul perceptiv conștient. Se poate utiliza, de asemenea, termenul de „subceptive".

Scanned with OKEN Scanner

despre noi înşine sau ideologia egalitară apărată din principiu, nimeni nu poate pretinde în mod cinstit că orice om este un Leonardo da Vinci care nu se cunoaşte pe sine sau care a fost anihilat prin educaţia tradiţională. Inventatorii şi geniile creatoare reprezintă o slabă minoritate.

Totuşi, probabil că fiecare fiinţă umană are capacităţi creatoare, oricît de inegale ar fi ele. Încurajarea unei cît de mici părţi de creativitate devine, firesc, un scop al instruirii în măsura în care aceasta, plasîndu-se în perspectiva unui mediu tehnologic şi social în evoluţie constantă şi accelerată, îşi fixează drept scop nu de a îndruma cursantul spre un anumit nivel de ştiinţă sau de dibăcie, ci de a provoca şi dezvolta capacitatea sa de autoperfecţionare, posibilităţile sale de a se adapta la schimbare.

■ CE ESTE CREATIVITATEA ?

Pentru aceste motive, orice reflecţie asupra metodelor active de instruire trebuie să cunoască problematica unei pedagogii a creativităţii şi, mai întîi, să elucideze natura creativităţii.

● *Nu există creativitate fără ca să existe mai întîi o motivaţie.* Încă din 1906, Théodule Ribot, unul din pionierii psihologiei ca ştiinţă, în lucrarea sa *Essai sur l'imagination créatrice (Studiu asupra imaginaţiei creatoare)*, opunînd *imaginaţia reproductivă* (memorie, visare la imagini văzute odinioară, reproducere prin imitaţie) *imaginaţiei creatoare*, nota raportul acesteia cu voinţa şi scria : „Fiecare trebuinţă, tendinţă, dorinţă poate fi creatoare, fie în mod izolat, fie asociată cu altele, şi analiza trebuie să rezolve *spontaneitatea creatoare*, tocmai în aceste elemente din urmă. Orice invenţie are o origine motrice ; fondul ultim al imaginaţiei constructive este *motor*" *(op. cit.*, p. 262—263).

Acest prim factor este deci motivaţia (cuvîntul nu se află în lucrările lui Ribot, dar de aceasta este vorba). Este stimulatorul, resortul creativităţii. Căutarea activă a mijlocului nou, a ideii de soluţionare, a ipotezei fecunde, a comportamentului de găsit, reprezintă efectul unei tensiuni constante spre un scop capabil de a rezolva această tensiune prin reuşita acţiunii, prin soluţionarea problemei, pe care nici un mijloc obişnuit cunoscut n-o rezolvă în mod satisfăcător.

● *Nici o creativitate fără imaginaţie.* Acelaşi Ribot notase, de asemenea, acest al doilea factor, dar deosebea net imaginaţia creatoare de toate formele de satisfacere a eului în cîmpul imaginar de evaziune, de distracţie sau de reamintire...

> „... mod de imaginaţie care este o formă permanentă şi definitivă la visătorii trăind într-o lume de imagini, mereu reînnoite, fără a putea să le organizeze, să le traducă într-o operă de artă, într-o teorie, într-o invenţie utilă" (Th. Ribot, *op. cit.*, p. 265).

Bachelard este acela care, în operele sale epistemologice *(Le nouvel esprit scientifique — Noul spirit ştiinţific*, 1946 ; *La philosophie du non — Filozofia refuzului*, 1950), a descris cel mai bine imaginaţia creatoare. El deosebeşte un aspect negativ (sau mai curînd „negator") şi un aspect pozitiv :

Scanned with OKEN Scanner

Aspectul negator este refuzul soluțiilor cunoscute sau al valorilor admise, nemulțumirea în fața realității problemei, comparată cu mijloacele obișnuite de soluționare a sa. Acest aspect a fost supraestimat intenționat de toți cei care au vrut să transforme individul creator într-un contestatar sau un revoluționar, ca și cum ar fi suficient să fii politicește contestatar ca să fii creativ.

Pentru Bachelard este vorba de o atitudine *epistemologică*, de o formă a intenției de cunoaștere și de înțelegere : toți marii inventatori au fost nemulțumiți de soluțiile admise, și prin aceasta „refuzul" lor reprezenta aspectul inevitabil al cercetării într-o direcție nouă. El numește aceasta aspectul *polemic* al creativității.

Astfel, spune el, geometria modernă este neeuclidiană, logica modernă este nearistotelică, epistemologia modernă, necartesiană, matematica modernă, nepitagoreică, fizica, nenewtoniană, chimia, nelavoisieriană etc. Desprinderea din postulatele care par evidente, din obișnuințele care trec drept certitudini, de frica absurdului, sînt atitudini care fac parte din creativitate.

Dar mai trebuie încă, spune Bachelard într-o altă lucrare *(La formation de l'esprit scientifique — Formarea spiritului științific*, 1947), să evităm de a ne lăsa atrași de magia imaginilor, de fascinația imaginarului, încărcat cu teme inconștiente, înrădăcinate în afectivitatea cea mai puțin capabilă de cunoaștere valabilă.

Aspectul pozitiv este imaginarea posibilităților. Imaginația creatoare lucrează, spune el, în domeniul întrebării : *De ce nu ?*

> „O generalizare polemică schimbă motivul întrebării *pentru ce* în *de ce nu*. Vom face loc paralogiei alături de analogie și vom arăta că vechii filozofii *ca și cum* îi succede, în filozofia științifică, filozofia lui *de ce nu*. După cum spune Nietzsche, tot ce este decisiv nu ia naștere decît împotriva părerii generale. Este tot atît de adevărat în lumea gîndirii, ca și în lumea acțiunii. Orice adevăr nou se naște în ciuda evidenței, orice experiență nouă se naște în ciuda experienței imediate." (Bachelard, *Le nouvel esprit scientifique — Noul spirit științific*, p. 6—7).

Posibilul nu este ceea ce se supune legilor și-și bazează existența pe eveniment ; dimpotrivă, el reprezintă nerealul sau, mai exact, *suprarealul*, tot ceea ce implică pentru „a fi găsit" (va fi tocmai o „găsire"), și anume : imaginație (în sensul de a „avea idei noi"), îndrăzneală, simțul previziunii și, de asemenea, al realismului, deoarece *realizarea este aceea care va autentifica imaginația creatoare* și va face ca ea să nu fie un simplu vis fără însemnătate, nici eficacitate.

● *Nici o creativitate fără inteligență.* Din cauza importanței acordate factorului precedent, *Alain Beaudot*, continuat de *Bertrand Schwartz*, numește „gîndirea divergentă" [1], dar și din cauza persistenței anatemei bergsoniene contra inteligenței [2] („inteligența se ca-

---

[1] Gîndirea convergentă este raționamentul metodic, plecînd de la datele acceptate ca adevăruri și cu scopul de a găsi soluția care duce la acordul logic al altei persoane. Ea este opusă de B. Schwartz gîndirii divergente, care constă în evitarea procedeului raționamentului comun de a nu recunoaște un adevăr care ar reprezenta acordul celorlalte spirite.

[2] Ideea *„existenței creativității ca dimensiune independentă a inteligenței"* (A. Beaudot, reluînd rezultatele cercetătorilor americani ca Guilford și Torrance) — idee care înseamnă că textele clasice privitoare la coeficientul de inteligență nu cuprind creativitatea — se află la originea mișcării antipsihotehnice (vezi fascicula *L'examen psychotechnique — Examenul psihotehnic*).

racterizează prin neînțelegerea firească a tot ce este viu" spunea Bergson, în 1907), funcția intelectuală este mereu subestimată (chiar neluată în seamă) de autori, însă importanța sa este așa de mare, încît în toate analizele ea este inevitabil implicită.

Activitatea inteligenței în gîndirea creatoare. Inteligența însuflețește „gîndirea prin analogie", cum susține Ribot, ca și Gordon (inventatorul „sinecticii" în 1961), crearea de asocieri noi, cum susține Spearman (în — *Creative Mind* — *Mintea creatoare*, 1930), „capacitatea de a simți elementele tulburătoare, neformulate, marcante, de a face ipoteze sau de a elabora idei plecînd de la aceste elemente, de a comunica rezultatele și eventual de a reconsidera ipotezele", după cum spune E. P. Torrance (în *Guiding creative talent* — *Talentul de orientare creativă*, 1962).

Dar inteligența analizată aici nu este numai capacitatea de a raționa just, ceea ce explică neîncrederea exagerată a teoreticienilor creativității cu privire la această funcție superioară.

1. *E vorba de intuiție*, la care se face referință ori de cîte ori vorbim de *inspirație*, *iluminare* sau *insight* (o nouă percepție a realului, înțelegerea bruscă a unui adevăr neperceput pînă atunci), sau de viclenie și de ingeniozitate.

Dar, în psihologia clasică, intuiția ține de *sensibilitate* mai curînd decît de inteligență. Evident este vorba de o *sensibilitate intelectuală* (iar nu de o capacitate de senzație fizică, de o formă de excitabilitate sau de emotivitate), de o *acuitate intelectuală* (iar nu de o bună calitate a organelor de simț).

Zazzo, în frumoasele sale studii asupra inteligenței, a arătat bine că acest vast concept depășea „procesul de raționament" descris de Piaget și că inteligența avea forme multiple, *dintre care unele nu sînt trecute în testele specifice* (teste de inteligență) introduse de psihotehnică (astfel, prostia nu înseamnă deloc debilitate mintală).

2. *Inteligența creatoare este în raport cu un anumit inconștient.* Deși creația estetică reprezintă sigur adesea o exprimare sublimată a inconștientului autorului (în sensul psihanalitic), adică a tendințelor sale refulate, a fantasmelor sau a conflictelor sale profunde, nu rezultă de aici că orice creativitate se „explică" prin inconștient așa cum îl concepe Freud.

Trebuie să admitem aici *un alt fel de inconștient*, în măsura în care o parte din *activitatea spiritului* în creație se realizează în afara timpului de reflecție și chiar în afara conștiinței (în timpul somnului, de exemplu). Celebrul matematician Henri Poincaré (în, *La science et l'hypothèse* —, *Știință și ipoteză*, 1902, și în *Science et méthode* — *Știință și metodă*, 1909) a descris patru faze ale inconștientului : 1) o fază de reflecție, a căutării și a culculelor (fază pregătitoare) ; 2) o fază inconștientă de frămîntare a ideilor ; 3) din acestea rezultă o sinteză sau o fixare a formei, aleasă printr-un fel de sensibilitate estetică profundă (faza de muncă inconștientă, urmată de faza de clarificare) ... ; 4) reflecția și raționamentul își reiau ulterior drepturile într-o ultimă fază de verificare a ideilor astfel apărute și de punere la punct definitivă.

Ceea ce pare mai general însă este faptul necesității unei anumite „încălziri", a unei fierberi sau a unei excitații intelectuale, în

Scanned with OKEN Scanner

cursul căreia ideile, ipotezele, cunoştinţele şi problemele se ciocnesc înainte ca forma nouă să apară (cînd apare).

● *Nici o creativitate fără încredere în sine.*

Acest ultim aspect al creativităţii, catalizator al celor precedente, a fost remarcat de toţi autorii, sub denumiri diverse.

De fapt, el este subliniat cînd se vorbeşte de „izolarea" creatorului, capabil să ţină piept neînţelegerii sau chiar ostilităţii opiniei mediului înconjurător, exprimată în mod firesc prin păreri stereotipe care aderă la valori admise de conformismul grupal.

Tot acest aspect, care se află într-o relaţie dialectică cu inteligenţa capabilă să pună sub semnul întrebării cunoştinţele şi credinţele dobîndite, caracterizează pe inovator, uşurează acceptarea riscurilor şi, în raport cu motivaţia, permite rezistenţa la descurajare.

Tot el recunoaşte „spontaneităţii", în sensul dat de Moreno (vezi mai jos p. 87), energia şi capacitatea sa de adaptare la realitate, adăugîndu-i încrederea în viitor şi în valoarea ideilor personale.

Biografia marilor inventatori şi a marilor descoperitori pune în lumină această *forţă a eului,* care apare ca o forţă de „caracter" şi care reprezintă în fond unitatea personalităţii (excelentă constituţie corporală, disponibilitate perfectă a automatismelor, absenţa conflictelor interioare anihilante, capacitatea de a face faţă situaţiilor adverse sau supărătoare, pentru a le stăpîni şi a le depăşi).

Aceste baze ale adevăratei încrederi în sine ne ajută să deosebim creativitatea normală (bine fixată în prezent cu o viziune prospectivă a viitorului) de pseudocreativitatea bolnavilor mintal (fabulaţie, abundenţa ideilor ireale, imaginaţie narcisistă şi productivitate închipuită), care au, desigur, o *valoare estetică,* dar care nu prezintă o eficacitate practică directă.

Problema raporturilor dintre creator şi grup e pusă de încrederea în sine, care neapărat cuprinde un relativ *individualism.* Totuşi, s-a dovedit experimental că un grup mic, în anumite condiţii de alcătuire şi de muncă, poate să fie creator (vezi fascicula *La travail en équipe — Munca în echipă).*

■ PEDAGOGIILE CREATIVITĂŢII

Metodele active se situează pe primul plan al pedagogiei creativităţii, pe cînd exerciţiul *(drill)* pedagogic, metodele expozitive sau demonstrative, constînd în transmiterea unor cunoştinţe primite de-a gata, nu pot cel mult decît să construiască automatisme disponibile.

Practic, tot ceea ce s-a scris despre pedagogia creativităţii se împarte în două grupe de procedee: unul constă în eliminarea sistematică a obstacolelor, cealaltă, în intensificarea energiei creatoare.

Orice metodă este un dozaj de factori provenind de la una din aceste grupe.

A. EVITAREA ORICĂRUI ÎNVĂŢĂMÎNT POZITIV-DIRECTIV

● *Pedagogia negativă a lui Rousseau.* În *Emile* (1762), J.-J. Rousseau, fidel ipotezei sale conform căreia omul se naşte bun, iar viciile sale provin de la societate, care îl corupe, şi de la educaţia tradiţională,

Scanned with OKEN Scanner

care îl sclerozează, construiește o pedagogie în care funcția profesorului este de a proteja libera dezvoltare a curiozității și bucuriile descoperirii prin experiență personală. El va evita orice învățămînt pozitiv care îmbîcsește spiritul cu adevăruri gata făcute. Totuși, profesorul urmează un plan pedagogic precis: el pune cu dibăcie elevul în situații de la care așteaptă stimularea calităților naturale, iar „programul său general" se dezvoltă în 4 etape cronologice, urmărind succesiv vigoarea fizică, ascuțirea facultăților de observație și de percepție, trezirea funcțiilor intelectuale, educarea calităților „afective". La sfîrșitul acestei educații, elevul, încrezător în el însuși, în instinctele sale și în natură, este capabil să-și găsească drumul și să facă față situațiilor dificile ale existenței.

● *Pedagogia nondirectivă a lui Rogers.* Ipoteza lui Carl Rogers (vezi mai ales articolul *Learning to be free — A învăța pentru a fi liber*, 1963, reluat și dezvoltat în lucrarea *Freedom to learn — Libertatea de a învăța*, 1969, trad. franceză: *Liberté pour apprendre*, Dunod, 1972) este că „studentul" (sau cursantul) dorește să învețe și să creeze spontan, să se realizeze, să devină el însuși. După acest autor, orice „predare", în sensul strict al cuvîntului *(teaching)*, constă în căutarea de a transmite altuia o știință exterioară acestuia, intenție stupidă și atitudine nefericită prin care el înțelege să înlocuiască autoinstruirea *(learning)* [1].

„A învăța" înseamnă pentru C. Rogers a schimba, a abandona dependența sa anterioară de un profesor sau de un instructor, înseamnă renunțarea la securitatea unor cunoștințe gata elaborate, înseamnă expunerea directă la viață.

Rolul profesorului este de a favoriza acest proces de dezvoltare naturală; altfel, adoptînd o atitudine directivă, el arată că-i place să mențină „elevii" dependenți de el, că nu are nici o încredere în capacitatea lor proprie de a învăța și că, sigur de știința sa, refuză, în ceea ce-l privește pe el, schimbarea de metodă. Pedagogia, spune Rogers, trebuie să fie „centrată pe cel ce studiază" și pe autodezvoltarea sa.

Aceasta cere de la profesor o atitudine de facilitare a procesului de învățare independentă la subiectul pe care-l instruiește, o nondirectivitate absolută, părăsirea ideii de program (înlocuită printr-o discuție, de la egal la egal, asupra temelor ivite spontan de la grupul de cursanți-instructor), renunțarea la notare, la evaluare și la examene finale (înlocuită prin autoevaluarea cursanților).

Într-un capitol din lucrarea *Liberté pour apprendre — Libertate pentru a învăța*, Rogers arată că acest mod de a proceda întîmpină rezistențe, provoacă frustrări și anxietăți, atît la cei ce studiază, cît și la profesori, primii cerînd să fie instruiți, ceilalți fiind ispitiți să instruiască. Constatarea acestor rezistențe îl face să recomande să se înainteze progresiv și prudent spre acea situație ideală în care toate structurile au dispărut, lăsînd să apară inițiativele și spontaneitatea unei cercetări în comun.

---

[1] Observăm că acest cuvînt este folosit aici într-un sens aproape contrar celui de mai sus, p. 45.

Scanned with OKEN Scanner

Prudența aceasta îl face să preconizeze procedee practice de *tranziție*, capabile să utilizeze structurile instituționale existente, în așteptarea transformării lor. În așteptarea aceasta, Rogers recurge la dezvoltarea motivațiilor intrinsece, la mașinile de învățat și la metodele active.

Graba însă de a introduce structurile noi devine uneori febrilă. „Trecerea prin grupul T" apare ca un panaceu, și unii abia așteaptă să-l aplice tuturor!

> „Nu putem părăsi lupta: *lumea de azi* se schimbă în mod vertiginos în toate domeniile, în acela al științei, al tehnicii, al relațiilor sociale... și nu ne putem mulțumi cu „răspunsurile" concepute în trecut. *Scopul* educației este de a forma indivizi „deschiși" față de schimbare, de a construi o societate în care oamenii se simt mai mulțumiți cu schimbarea decît cu rigiditatea. Prin urmare, problema se pune și la nivelul educatorilor, deoarece și ei trebuie să fie accesibili și dispuși să se schimbe. *Soluția* va consta în crearea unui „climat" care să ușureze această schimbare *în interiorul întregului centru de instruire sau de învățămînt*, în care să se poată dezvolta creativitatea tuturor, directori, profesori și elevi. Instrumentul care pare cel mai eficace pentru atingerea acestui scop este experiența intensivă de grup *(grupul T)*. Evident că pentru a fi eficient, *grupul T trebuie să fie aplicat întregului centru de învățămînt*, tuturor grupurilor umane care îl compun" *(Miguel De la Puente, op. cit.*, p. 277).

B. TREZIREA ȘI STIMULAREA ENERGIEI CREATOARE

● *Educația spontaneității după Moreno.* Chiar în lucrarea *Le fondements de la sociométrie (Bazele sociometriei* 1934), Moreno opune spontaneitatea (elanul vital, creativitatea, inițiativa și autonomia eului, libertatea omului) așa-numitelor „conserve culturale", care reprezintă toate cunoștințele recunoscute, toată știința încremenită, toate habitudinile personale și sociale, tot ceea ce este rutină și automatism, tot ceea ce se poate depozita în memorie pentru a le folosi în împrejurările definite dinainte.

Prin instinctul de conservare, spune el, omului îi plac „conservele" culturale și pedagogia tradițională care le transmite, întrucît pentru el acestea reprezintă stabilitatea și securitatea. Omului îi este frică de spontaneitatea sa și aici găsim cauza pentru care această forță vie, indispensabilă, este paradoxal cea mai puțin evoluată și cea mai puțin educată.

Moreno consideră spontaneitatea ca matrice a creativității, ca energie imanentă a sa. Ea apare în improvizarea unui răspuns la o situație nouă și în adaptarea acestui răspuns cu toată eficacitatea sa la rezolvarea situației, renunțînd de a recurge la soluțiile învățate sau făcute de-a gata.

Spontaneitatea constă, deci, în crearea unui răspuns nou și adecvat. Ca atare, se află la antipodul rutinei și al maladiei mintale, și una și alta dînd situațiilor actuale aceleași răspunsuri stereotipe ca și în trecut (deci ignorînd prezentul în noutatea sa esențială) și jucînd mereu același rol fixat (spontaneitatea permite schimbarea rolului în urma unei percepții corecte a situațiilor și a inventării rolului adecvat). Se află, de asemenea, la antipodul dresajului, al *drill*-ului sau al condiționării care ne învață să facem exact un gest sau o succesiune de gesturi determinate, ca răspuns la un semnal provenit din mediul înconjurător.

Scanned with OKEN Scanner

Pentru dezvoltarea spontaneității, Moreno recomandă :

— jucarea rolului *(role-playing)* și psihodrama, rezultate, cum se știe, din teatrul improvizat și devenit ulterior o metodă de eliberare a spontaneității prin înlăturarea rolurilor fixate în anumit cadru sau încremenite (cu tot cortegiul de comportamente, de sentimente și de stări de îngrijorare care le exprimă) ;

— dezvoltarea „perceperii sociometrice de sine" în grupul de apartenență și ajustarea acestei perceperi, adică de a deveni capabil „să te situezi" imediat și valabil în situația nouă, în raport cu altul, din punct de vedere spațial, social, moral și afectiv ;

— metodele pedagogice de înfruntare în subantrenament, adică evitarea *drill*-ului și a supraantrenamentului, preferînd, dimpotrivă, insuficiența de antrenament, acceptînd în același timp situațiile dificile și înfruntîndu-le cu această pregătire insuficientă.

● *Antrenamentul imaginației creatoare după Osborn.*

Alex. F. Osborn, cunoscut peste tot ca inventatorul *brainstorming-ului (asaltul de idei)*, descrie în lucrarea sa *L'imagination constructive — Imaginația constructivă*„ 1959, metoda de eliberare a creativității (și arta de a inventa) sub două aspecte : 1) neutralizarea blocajelor ; 2) stimularea ideilor spontane noi.

1. *Neutralizarea și ridicarea blocajelor* constă în scoaterea sistematică în afară de circuit a factorilor de inhibiție a creativității libere, care sînt : autocritica și frica de critica altuia, raționamentul și logica, frica de absurd, recurgerea la ideile primite de-a gata, la soluțiile cunoscute și la atitudinile conformiste, obișnuința, obișnuințele personale și obișnuințele socioprofesionale.

2. *Stimularea ideilor noi* se face prin mai multe mijloace convergente : motivația transmisă grupului [1], stimularea interacțiunilor în grup, dezvoltarea unui „climat" de destindere și de libertate de exprimare.

Animatorul *brainstorming*-ului are un dublu rol : eliminarea în mod autoritar a obstacolelor sau a blocajelor făcute *a priori*, stimularea asaltului de idei între participanți (vezi pentru instruirea în această tehnică fascicula *La conduite du réunions — Conducerea reuniunilor* — expunerea 4 și Lucrările practice).

● *Sinectica lui Gordon. În Synectics, the development of creative capacity (Sinectica, dezvoltarea capacității creative)*, New York, 1961, tr. fr. 1965, Wiliam Gordon prezintă în același timp o teorie și o pedagogie a creativității. Cuvîntul „sinectică" este construit din limba greacă și înseamnă „combinare de elemente diverse, străine unele de altele".

Gordon denunță mai întîi patru prejudecăți vechi, conform cărora : 1) procesele creatoare ar fi diferite în artă și în știință sau tehnică ; 2) inspirația ar fi imposibil de învățat metodic ; 3) cunoașterea proceselor creatoare ar împiedica creația ; 4) numai individul singur (nu grupul) ar fi inventiv.

1. *Procesele creației.* Cercetările experimentale pe subiecți aflați în activitate creatoare, cu privire la probleme tehnice sau în momen-

[1] Importanța esențială a prezentării problemei în prima fază a *brainstorming*-ului, prezentarea aceasta fiind realizată pentru motivarea participanților.

Scanned with OKEN Scanner

tul inspirației, au dovedit că activitatea creatoare este legată de o „stare psihică" specială, în care inventatorul complet descentrat este oarecum „detașat" de problema sa și totodată implicat la maximum. Aceste aspecte contradictorii sînt produse de faptul că inventatorul a „părăsit" prezentul, deprinderile, cunoștințele sale, chiar urgența cercetării sale, în timp ce datele problemei rătăcesc izolate față de sensul lor obișnuit, iar pe de altă parte, din cauză că el se identifică cu elementele problemei.

Toată munca lui Gordon constă deci în *descrierea „mecanismelor operaționale" care duc la această stare*, în așa fel încît să o „producă" la subiecții pe care am vrea să-i facem creativi. El descrie patru stări :

— *analogia personală :* identificarea cu obiectul de studiu, proiectarea propriei sale persoane în datele problemei, evitarea atitudinii de expert etc. ;

— *analogia directă :* apropierea de obiectul de studiu, de faptele sau de ideile venind de la o cu totul altă știință sau de la o observare străină de domeniul de cercetare, avînd totuși o vagă analogie cu obiectul ;

— *analogia simbolică :* condensarea problemei sau a ipotezelor în imagini globale, cu valoare de reprezentări sensibile estetice, predarea viziunii poetice a unei forme analoage ;

— *analogia fantastică :* imaginarea soluției în domeniul miraculosului, al magicului, al visului celui mai fantastic.

Aceste mecanisme nu trebuie să intre în joc decît după o primă fază de analiză a problemei în amănuntele sale, în așa fel încît subiectul să fie perfect *familiarizat* cu toate datele, fără să fixeze definitiv sensul fiecăruia (familiarizare trăită, iar nu intelectual-rațională, percepție naivă, iar nu savantă).

2. *Grupul de sinectică.* Activitatea creatoare este așteptată de la grupuri de persoane selecționate pentru îndrăzneala, supleţea de spirit și independența lor de gîndire. *Fiecare grup este de 5 persoane ; e format din indivizi de specialități diferite, aparținînd întreprinderii sau instituției care își constituie astfel grupul sau grupurile sale de minți creatoare.* Instruirea sinectică a fiecărui grup durează un an, cu o ședință pe lună, sub direcția unui instructor (sinector), iar după instruire, grupurile se reintegrează organismelor respective.

În timpul primei perioade, fiecare grup învață să trăiască în comun (din punct de vedere moral, realizînd coeziunea grupului) și primește o cultură generală destinată „să le deschidă orizontul spiritual", îndepărtînd pe fiecare de specializarea sa. Pe urmă, începe antrenamentul : pentru fiecare „problemă", munca grupului (care durează mai multe zile) cuprinde cinci faze succesive :

— formularea problemei ;
— asimilarea problemei și a datelor sale ;
— exploatarea sistematică a mecanismelor operaționale ;
— producerea stării psihologice de creație ;
— găsirea soluției.

Această mostră de metodologii [1] este suficientă pentru intenția noastră de a face să fie mai bine percepute raporturile strînse dintre

[1] Ar trebui să menționăm aici : *Creatica*, știința creației și pedagogia euristicii, lansată în 1967, de *Michel Demarest* și de *Marc Druel* (*La Créatique, psycho-*

Scanned with OKEN Scanner

pedagogia creativității și metodele active, ca și obiectivele ideale ale acestora.

Concluzie. Există cazuri cînd instructorii sînt neapărat obligați să nu folosească decît metodele de „îndopare a minții" și de condiționare a comportamentului. În toate aceste cazuri, principiile directoare ale „instrucției" sînt următoarele :

— Există o ortodoxie, un dogmatism, adevăruri de asimilat, o doctrină existentă sau o știință definitivă, sau o ideologie de transmis.

— Nu trebuie să avem încredere în descoperirea personală a subiectului de instruit ; trebuie deci să-i fixăm materia de studiat, să supraveghem felul cum o asimilează, să-i îndrumăm pașii la fiecare minut, să ne ferim de „idei personale" care compromit uniformitatea de instruire a întregului grup și standardizarea conduitelor ulterioare.

— Verificarea științei dobîndite trebuie să fie constantă și riguroasă. Reusita controlului astfel introdus constituie scopul instrucției și trebuie să devină scopul cursantului ; se asociază sancțiuni și recompense cu rezultatele verificării care, neapărat, trebuie să fie făcută de instructor cu autoritate.

Aceste postulate se regăsesc în instruiri de stil și cu conținut foarte variat : în pregătirea militară de bază, pregătirea politică a militanților de șoc (instruire paramilitară), instruirile doctrinare și dogmatice al căror scop este de a forma spiritele în propaganda de integrare, dar care se regăsesc, de asemenea, în toate instruirile de comportament-reflex indispensabile reușitei acțiunii în situații bine determinate, cînd eroarea creează o primejdie ; în sfîrșit, se regăsesc în toate cazurile cînd vrem să cîștigăm timp și să standardizăm subiecți de instruit.

Trebuie să știm că aceste metode implică postulatul că subiectul de instruit trebuie să fie un instrument viitor în mîinile unui responsabil al acțiunii grupale sau colective, adică o mașină sau un obiect.

Dimpotrivă, ori de cîte ori sîntem centrați pe oameni, iar nu pe ideologia de transmis, pe dezvoltarea potențialului de adaptare și de creativitate, metodele active sînt cele mai bune. Nu trebuie însă să cădem în pedagogia libertară care susține, ca și Tolstoi sau Rogers, că profesorul n-are nimic de învățat pe alții și el însuși are de învățat totul de la „elevii" săi, ridicați la rangul de „copii-rege". Dacă este adevărat că educația trebuie să fie „centrată pe persoane și pe dezvoltarea lor" multilaterală, e falsă, credem, ideea că educatorul n-are nimic instructiv de spus. Cea mai bună probă este că Rogers introduce metode și că este urmat de alții, pentru că se bucură de mult prestigiu.

Aceste reflecții asupra creativității și asupra pedagogiei creativității vor servi mai ales instructorilor de adulți ca să perceapă mai bine spiritul în care trebuie să muncească, climatul situațiilor pedagogice care trebuie introduse, direcția propriei lor schimbări pentru a se adapta din ce în ce mai bine rolului lor.

---

pédagogie de l'invention — Creatica, psihopedagogia invenției), teoria *bisocierii* în știință, în artă și în umor a lui *Arthur Koestler* în lucrarea sa *Le cri l'Archimède,* (Strigătul lui Arhimede). 1965, teoria invenției a lui *René Boirel,* 1961 și diversele referințe ale acestor autori.

Scanned with OKEN Scanner

CÎTEVA PROBLEME PRACTICE ÎN INSTRUIREA ADULȚILOR

Alcătuirea unui plan de instruire, conducerea practică a unui seminar, organizarea feed-back-ului și a controalelor, autocontrolul profesorului ca agent de schimbare figurează printre problemele practice și interesează în primul rînd pe responsabilii cu instruirea.

1. Cum să alcătuim un plan de instruire ?

Vom pleca de la ipoteza cea mai generală că planul de instruire trebuie să fie stabilit *a priori*, în cadrul unei instituții (Centrul de instruire sau Complexul de învățămînt) și propus cursanților, cu scopul de instruire profesională sau de perfecționare în funcțiile primite.

Participarea cursanților la alcătuirea planului în aceste condiții nu poate fi imediat efectivă, deoarece planul acesta le va fi propus (în anumite cazuri, ei se vor înscrie după cunoașterea planului, care trebuie deci să fie anunțat sau afișat). Participarea va fi totuși organizată în patru feluri, în același timp :

1. Un cuvînt înainte, servind de introducere planului și permițînd viitorilor cursanți să cunoască principiile și concepțiile instructorilor, ca și scopurile instruirii proiectate.

2. O atenție constantă din partea responsabililor acordată feed-back-urilor în cursul și la sfîrșitul instruirii, privind adecvarea planurilor la scopurile cursanților. Utilizarea constantă a acestor feed-back-uri, la nivelul conducerii instruirii în curs și al elaborării planurilor viitoare, urmărind aceleași scopuri.

3. Organizarea metodică a feed-back-urilor la fiecare treaptă de instruire și în fiecare perioadă (reuniuni de apreciere, de controale etc.).

4. Participarea directă a cursanților la reuniuni de punere la punct amănunțită (în ceea ce privește conținuturile și metodele) a anumitor faze în cadrul definit prealabil, în mod general, prin plan.

Alcătuirea unui plan de instruire (fie că se referă la mai mulți ani de școală sau la cîteva sesiuni de seminarii) se face în 4 etape : 1) determinarea nivelului final al instruirii, al scopurilor sale practice

Scanned with OKEN Scanner

reale şi al cunoştinţelor sau al comportamentelor de însuşit ; 2) determinarea programului şi a desfăşurării studiilor *(cursus studiorum)*, pe de o parte, în funcţie de acest nivel final, iar pe de altă parte, de nivelul real al candidaţilor ; 3) organizarea practică a orarului cursanţilor şi alegerea metodelor ; 4) introducerea şi funcţionarea sistemului, cu prevederea feed-back-urilor la nivelul organizării.

PRIMA ETAPĂ A ELABORARII PLANULUI : DETERMINAREA NIVELULUI FINAL VIZAT ŞI A CUNOŞTINŢELOR SAU A COMPORTAMENTELOR PROFESIONALE, AL CĂROR NIVEL FINAL IMPLICA DEPLINA LOR STĂPÎNIRE

N. B. Să subliniem imediat că dacă această operaţie preliminară nu este făcută, rezultatul va fi separarea dintre instruire şi viaţa profesională reală, neadecvarea instruirii şi ceea ce se numeşte pe drept birocratizarea Centrului de instruire, adică funcţionarea sa în circuit închis, neavînd alt scop decît autojustificarea sa, sau diploma pe care o eliberează, fără să se preocupe de ce vor face efectiv, ulterior, subiecţii presupuşi „instruiţi" (fără să se ştie în ce sînt instruiţi).

Determinarea obiectivelor se face în urma unei anchete pe teren şi a unei reflecţii datorită informaţiilor.

● *Analiza pe teren (adică în locurile precise, unde există) a locurilor de muncă urmărite prin instruire. Analiza aceasta, care presupune o metodologie a analizei posturilor (vezi fascicula L'étude des postes de travail — Studiul posturilor de muncă)*, trebuie să fie făcută în patru direcţii şi să ajungă la o sinteză globală finală, după sintezele parţiale la fiecare din cele patru faze :

1. *Analiza pe teren a posturilor de muncă care vor fi accesibile cursanţilor după ce au terminat instruirea proiectată.* Dacă formăm institutori, trebuie să analizăm postul de institutor aşa cum există ; dacă formăm mecanografi sau contabili, trebuie să reunim vreo zece analize ale unor asemenea posturi la faţa locului *(in situ)* în întreprinderi unde există aceste posturi, şi să facem sinteza analizelor pentru a avea o primă vedere clară a felului de muncă pe care o fac profesioniştii deţinători ai postului.

N. B. În cele mai multe întreprinderi, studiile de posturi nu sînt făcute. Va trebui deci să se dispună de o echipă ataşată centrului, care să facă aceste analize. Cînd ele există în întreprinderi, trebuie să se utilizeze aceste documente şi să se efectueze cîteva sondaje de verificare.

2. *Analiza posturilor reale ocupate de absolvenţii din promoţiile anterioare*, cînd aceste posturi au fost oferite pe baza diplomelor sau a certificatului de instruire. Această analiză, cînd e posibilă, este bogată în învăţăminte. Pe lîngă aceasta, ea permite să se cunoască bine imaginea Centrului de către funcţionari.

3. *Interviuri longitudinale cu absolvenţii mai vechi referitor la lipsurile mai importante ale instruirii primite.* Absolvenţii din promoţiile anterioare, cei care au ocupat un post sau posturi succesive, sînt indicaţi să semnaleze lipsurile instruirii lor în centrul sau în şcoala care avea obligaţia să-i prepare pentru viaţa profesională.

Prin interviuri nondirective centrate, începînd cu întrebările iniţiale (de felul : „Pregătirea primită v-a servit în îndeplinirea rolului

Scanned with OKEN Scanner

dvs. profesional și de cînd?" „Ce cunoștințe v-au servit mai mult?" „Dar mai puțin?" „Ce pregătiri ulterioare ați urmat?", „La ce v-au folosit?", „Ce critici ați putea face *a posteriori* pregătirii pe care ați urmat-o în Centrul... sau în sesiunile?"... etc.).

4. *Analiza posturilor-pilot acolo unde există.* Analiza precedentă nu este suficientă pentru determinarea obiectivelor concrete ale instruirii, întrucît profesiunea evoluează ca toate celelalte. Este deci important de a lua în considerare mai mult viitorul, analizînd, *acolo unde ele există*, posturile - „pilot" sau „de vîrf", sau care aparțin aproape viitorului, corespunzînd posturilor profesioniștilor actualmente de pregătit.

● *Determinarea „factorului X" al instruirii.* Vom numi „factor X" însușirile dobîndite prin învățare care, fără a face parte aparent și imediat dintre capacitățile cerute prin analizele posturilor, trebuie considerate importante din punctul de vedere al dezvoltării persoanei, al creativității și al autoperfecționării sale ulterioare.

● *Determinarea obligațiilor de a cunoaște, de a aplica și de a ști să te porți, obligații cerute de nivelul final urmărit.* Sinteza rezultatelor obținute prin anchete și determinarea însușirilor grupate sub numele de „factor X" se traduce acum în termeni de: a ști, a aplica, a te comporta bine, cu alte cuvinte, în definirea exactă a nivelului cunoștințelor intelectuale obligatorii, a felurilor de comportament care trebuie învățate, a atitudinilor sociale sau prospective de adoptat, pe scurt, în teremeni de nivel final al celor instruiți (în raport cu starea actuală a cunoștințelor și cu evoluția generală a științelor și a tehnicilor).

Să presupunem că instruirea are ca scop declarat formarea unor anumiți reprezentanți comerciali pentru funcțiile de consilieri de vînzări. Postul de „consilier de vînzări" va trebui să facă obiectul unor studii, cum am văzut, și din sinteză s-ar deduce următoarele direcții de pregătire[1]: 1) tehnicile marketing-ului; 2) tehnica de vînzare *(merchandising)*; 3) psihologia comercială (a motivațiilor, a consumatorilor, a publicității, a propagandei, a relațiilor cu publicul); 4) practica expunerii mărfurilor; 5) practica relațiilor interumane, a consfătuirilor, a artei de a discuta, de a convinge sau de a insista; 6) animarea diferitelor feluri de grupuri (de discuții, de joc în grup, într-o sală sau în aer liber); 7) metode de cunoaștere rapidă a caracteristicilor industriale și comerciale ale unui produs.

Factorul X ar putea fi: estetica (pictură și desen, sculptură și modelaj, arhitectură, decor și decorații, aranjarea vitrinelor), mijloacele de imprimerie, fotografie și gravură, psihologia culorilor și a spațiului cunoscut, creația artistică...

Fiecare dintre aceste puncte, după determinarea importanței sale relative în profilul ideal al însușirii cunoștințelor și practicilor, trebuie aplicat la *nivelul de a ști, de a realiza practic, de a ști să te porți.* Și nu se poate lua o hotărîre asupra fiecărui punct, decît după discuția între analiștii postului și specialiștii diferitelor ramuri ale cunoștințelor cerute.

Transformarea rezultatelor analizelor precedente în niveluri de cunoaștere, după specialitate, cere de la membrii grupului care decid în mai multe discipline (sau cel puțin de la unii) cunoștințe precise cu privire la:

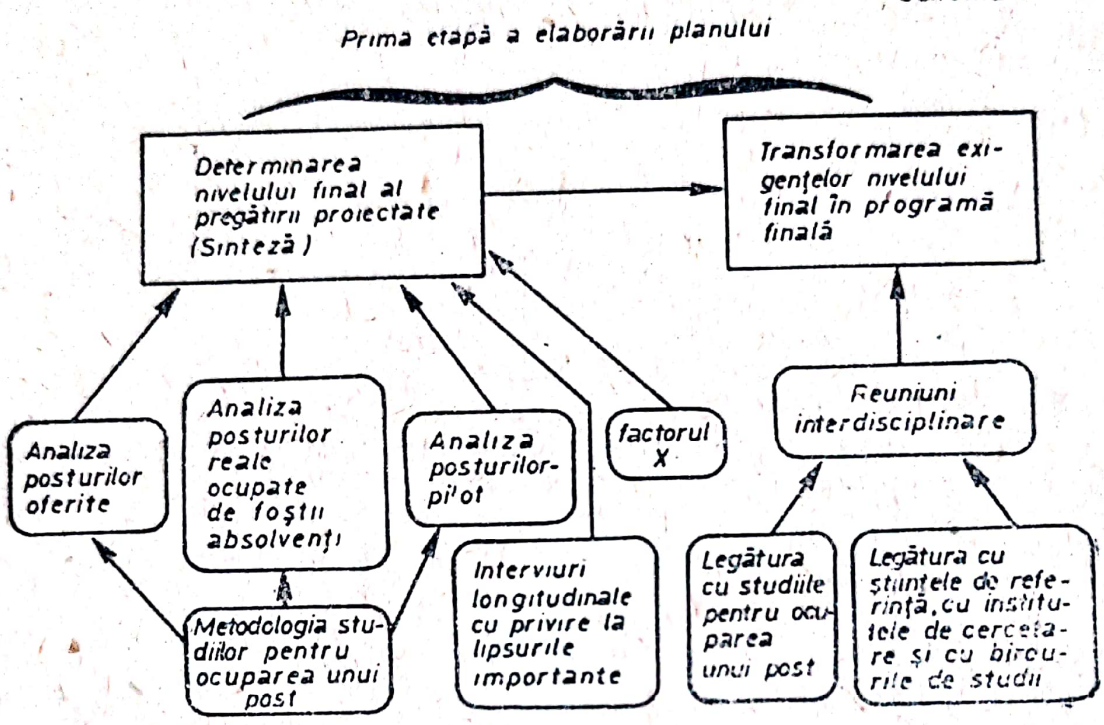
[1] Exemplu fictiv pentru că, pe de o parte, ancheta n-a fost făcută niciodată și, pe de altă parte, instruirea pentru aceste posturi e fixată pe alte baze *a priori*.

Scanned with OKEN Scanner

— ştiinţele respective, stadiul lor cît mai actual de dezvoltare, prospectiva lor...

— lucrările în curs din institutele de cercetare, internaţionale sau naţionale sau din birourile de studii ale intreprinderilor.

Schema 1



În plus, un asemenea grup trebuie să împartă aceste obligaţii după scopul de atins, să definească ceea ce este central sau esenţial, important, dar neesenţial, util, dar neimportant, ... cu alte cuvinte, *să ponderere* elementele programei.

După această primă etapă, obţinem lista completă a cunoştinţelor pe care trebuie să le posede viitorii cursanţi *(sau ceea ce trebuie să fie)* la sfîrşitul pregătirii lor (vezi schema 1).

A DOUA ETAPĂ A ELABORĂRII PLANULUI : DETERMINAREA PROGRAMEI REALE A INSTRUIRII PROIECTATE

Această etapă (fără de care Centrul de instruire sau seminar nu va da randament) constă în elaborarea desfăşurării studiilor *(cursus studiorum)*, adică progresia reală a pregătirii.

● *Aceasta cere imperios ca responsabilii cu planul să aibă o idee clară despre nivelul celor admişi* (nivel pe care-l vom numi N zero). Nivelul respectiv este practic fixat prin *normele de selectare a candidaţilor* sau, tot aşa de bine, prin condiţiile cerute participanţilor pentru a urma cursuri de instruire.

N. B. Vom vedea mai jos că selecţionarea candidaţilor, selecţionarea în raport cu un nivel sau cu un stadiu de dezvoltare personală, este una

din variabilele cele mai importante, asupra căreia putem acționa *pentru a organiza instruirea în ceea ce privește durata, mijloacele (buget, localuri, mijloace pedagogice) și randamentul.*

Modalitățile obișnuite ale selectării sînt fie succesul la un *examen de admitere* (ale cărui modalități trebuie definite exact ca și rezultatele lor), fie condițiile de obținere a diplomei sau de practică într-un timp minim, fie stagiile profesionale anterioare etc. Toate acestea intră în conceptul de „filieră de admitere" în instruirea propusă.

Selecționarea la intrare poate fi considerată decisivă în cazul cînd sistemul instituit (cum ar fi acela din numeroase școli și acela al sistemului recomandat de Carl Rogers) nu prevede decît această selecționare. Cu alte cuvinte, putem crede că, *dacă selecționarea la admitere este bine făcută și învățămîntul este organizat în mod eficace, nu există nici un motiv să se instituie o selecționare sau un examen de absolvire.*

Este puțin îmbucurător să constatăm, în multe cursuri de instruire, că nivelul celor admiși nu este bine cunoscut, este disparat, inegal, și că profesorii se bazează pe un „nivel mediu" al admișilor, evaluat „intuitiv" (adică neevaluat deloc). Dar e ușor să prevedem evaluări ale nivelului real al admișilor (teste docimologice, teste psihologice și diverse probe practice), iar după calcularea acestui nivel real, să se prevadă instruiri pregătitoare (sau de tranzit) care ar pune admișii la nivelul de plecare, dorit de responsabilul instruirii.

În aceasta, un învățămînt programat ar găsi una din utilizările sale cele mai bune (mașinile cu program ramificat sînt special indicate). Putem, de asemenea, imagina instruiri pregătitoare diversificate.

În orice caz, obiceiul de a fixa programa fără referință la nivelurile reale ale admișilor este de neconceput. Ea duce la o pierdere de timp, de energie și de buget.

● *Determinarea precisă a desfășurării cronologice a instruirii* constituie ,într-adevăr, răspunsul la întrebarea: „Cum să se treacă de la nivelul zero la nivelul de instruire?".

Această fază de reflecție necesită participarea unor pedagogi specialiști în cunoștințele cerute de nivelul final de instruire.

Reuniunea interdisciplinară introdusă în această fază duce la fixarea programei de studii, programă care se găsește atunci redactată în *ordinea pedagogică* pentru a trece în fiecare etapă de la nivelul de instruire, *organizînd sincronizările pedagogice necesare*, pentru cazul cînd mai mulți profesori, prea specializați, ar trebui să asigure instruirea.

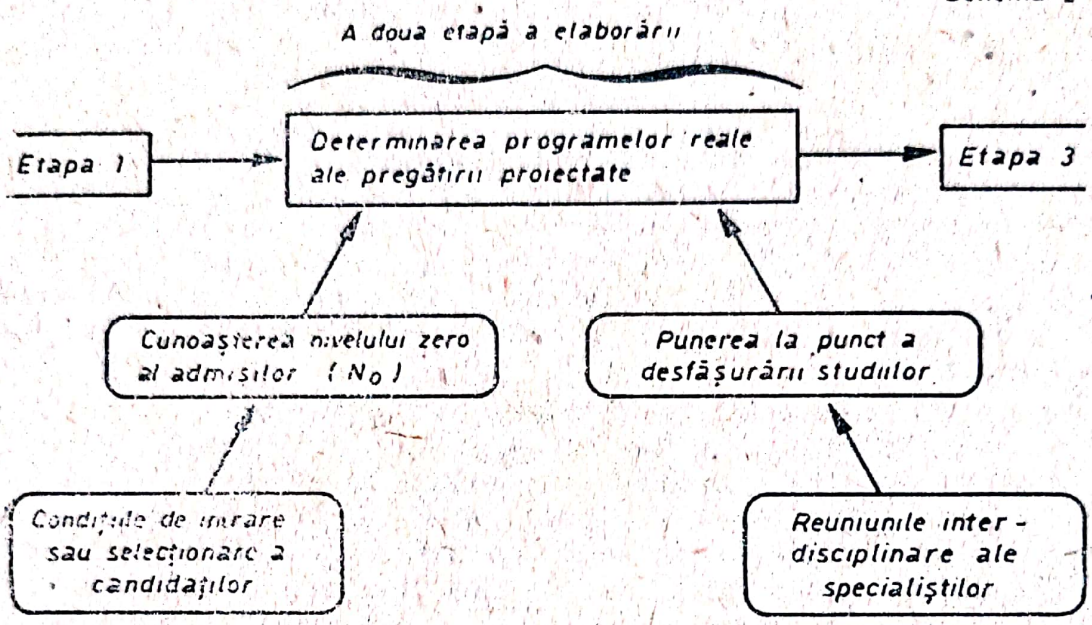
N.B. Dacă această etapă de elaborare a desfășurării cursurilor de studiu este uitată, părăsită sau subestimată (ceea ce se traduce, în general, prin impunerea autoritară a unei programe care cuprinde totul fără discriminare și la cel mai înalt nivel), nu va trebui să ne mirăm cînd cursanții sînt depășiți încercînd să studieze diferitele puncte ale programului lor fără pregătire suficientă și fără să facă legătura între cunoștințele propuse, și cînd randamentul este minim, ca și gradul lor de satisfacție.

La sfîrșitul acestei etape, nu am ținut încă seama de constrîngerile care se vor abate asupra proiectului de instruire, dar s-a obținut

Scanned with OKEN Scanner

o idee clară cu privire la conținutul, la cronologia și la legăturile dintre materiile programei, adaptată obiectivelor concrete ale diferitelor studii (vezi schema 2).

Schema 2



ETAPA A TREIA : ORGANIZAREA PRACTICĂ A INSTRUIRII, ALEGEREA METODELOR ȘI ORARUL CURSANȚILOR

N. B. Uitarea acestei etape sau elaborarea sa defectuoasă va duce la dezordine (și la ineficacitate din cauza dezordinii), ca și la metode nepotrivite (care au drept consecință frustrările profesorilor și ale studenților, frustrări producînd și ele reacții psihologice și de grup după „climat").

● *Restricțiile din partea instituției.* Deși aceste constrîngeri pot fi ulterior diminuate sau înlăturate datorită feed-back-urilor, n-ar ti firesc să se organizeze instruirea fără a ține seamă de ele și *va fi necesară deci o adaptare,* profitînd cît mai mult de limita libertății de care dispunem și de flexibilitățile relative ale instituției.

N. B. Numim „instituție" cadrul instituțional în care se desfășoară instruirea proiectată : școală, centru, întreprindere, organism social, administrație sau complex autonom de învățămînt, care dețin mijloacele puse în serviciul instruirii.

1. *Bugetul* alocat instruirii este prima dintre restricții. Profesorii, cu totul preocupați de obiectivele lor pedagogice, au tendința să ignoreze sau să disprețuiască această restricție (ca și pe toate celelalte) și să reacționeze numai cînd iau cunoștință. O grijă realistă pentru nevoile imperioase finaciare și economice este indispensabilă la un anumit moment (raporturile de feed-back putînd influența această constrîngere în vederea instruirilor ulterioare, *prevederile trebuind să fie făcute la timp).* Costul instruirii este, pentru instituție, o investiție, și este normal să fie calculată ca și celelalte.

Scanned with OKEN Scanner

2. *Timpul* prevăzut pentru instruire este o restricție a instituției. Problema organizării practice a instruirii va fi pusă în mod diferit, după cum instructorii dispun de 3 zile, de 3 săptămîni, de 3 luni sau de 3 ani.

3. *Normele instituției* intervin, de asemenea, nu numai prin faptul că instruirea aparține unei anumite „politici de instruire", dar și fiindcă trebuie să se supună unor reguli generale ale instituției (orare, vacanțe, grade și criterii de promovare, norme formale și neformale ale organismului tutelar etc.). Putem pune în această categorie de constrîngeri numărul cursanților din fiecare promoție sau din fiecare seminar, întrucît și acesta constituie un parametru important asupra căruia pot acționa responsabilii cu instruirea.

4. *Număr, specialități, statute, orare a priori ale profesorilor.* Că profesorii „sînt obligați" fiecare să facă un număr fix de ore, înscris în statutul pe care îl au, că sînt cu norma întreagă sau nu, permanent sau cu contract, că au sau nu posibilitatea de a găsi instructori sau alte ajutoare, că au o anumită specialitate și că numărul lor total este limitat, toate acestea vor influența organizarea materială a orarului cursanților.

5. *Mijloace practice ale instituției.* În sfîrșit, instalațiile și mijloacele materiale ale instituției figurează printre restricții : există sau nu mijloace fixe pentru lucrările practice (laboratoare, ateliere, mașini, simulatoare), pentru localuri, pentru echipament audiovizual ?

● *Greutăți provenind din nivelul de instruire pedagogică al profesorilor.* Trebuie ca instruirea să aibă loc fără a aștepta ca formarea profesorilor să fi atins obiectivele sale ideale. E necesar să începem cu profesorii de care dispunem, făcînd apel la persoane competente din exterior pentru a compensa (provizoriu, desigur) lipsurile și carențele.

Se pune din nou aici (și s-a pus mai înainte, în legătură cu calificarea lor pentru discuția programei în etapele anterioare planului) problema recrutării profesorilor necesari instituției și modalitățile introduse pentru selecționarea, formarea și perfecționarea lor. Ei vor înțelege în mod diferit condițiile realizării planului, după propria lor pregătire pedagogică.

Se pune, de asemenea, problema relațiilor profesionale (și pedagogice) între profesorii discutați.

Putem acționa pe acești parametri, analizînd, cum vom vedea, ședințele de evaluare și instruire a profesorilor la fața locului *(in situ).*

● *Restricții provenind din conținutul programei.* Deși libertatea (și responsabilitatea) profesorilor este foarte mare— s-a văzut aceasta destul de bine —, în ceea ce privește însă metodele pedagogice de aplicat, unele „materii" au metoda fixată *a priori.* Dacă de exemplu, putem preda matematicile cu mașina de învățat, ancheta asupra mediului uman nu poate fi realizată prin cursul predat de profesor, cu tablă și cretă, nici prin mînuirea unor mașini sau aparate. Chimia este greu „de predat" fără laborator ; sudura electrică, de asemenea, fără aplicare la o situație concretă, instruirea în relațiile umane, fără metode experimentale de grup etc.

Scanned with OKEN Scanner

Restricții și gradul de flexibilitate al acestora.

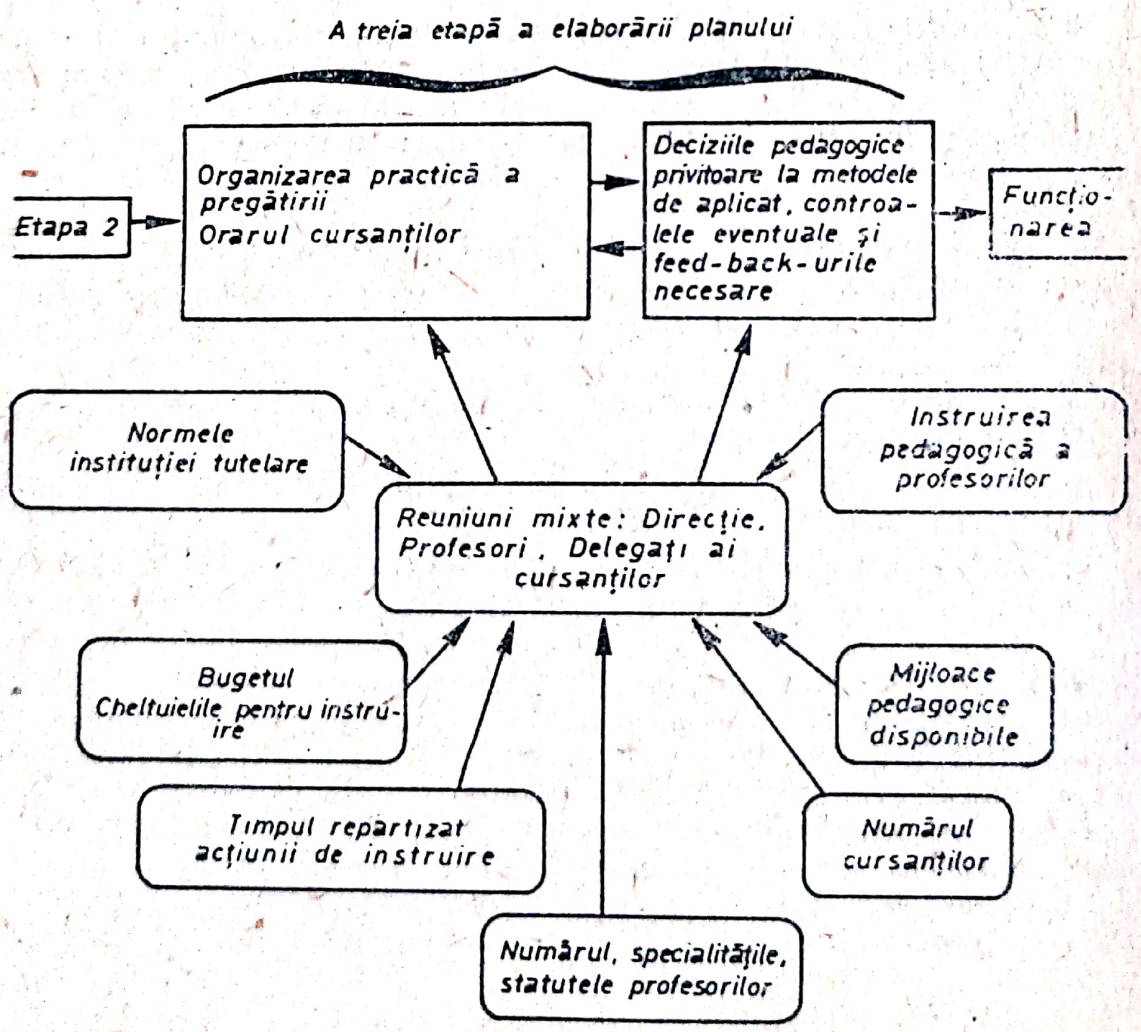
Repetăm totuși aici că pregătirea pedagogică a profesorilor are deosebită importanță, întrucît cunoașterea diverselor metode le vor da mai multă libertate și posibilitate de adaptare (în ipoteza că nu sînt prizonierii unei concepții pedagogice inflexibile).

Elaborarea planului de pregătire se termină cu această fază (vezi schema 3) ; planul astfel întocmit nu are un caracter imuabil, întrucît, pe de o parte, se pot aduce îmbunătățiri după împrejurări și, pe de altă parte, feed-back-urile vor permite să se procedeze mai bine ulterior.

Această fază de elaborare se realizează mai eficace dacă comisia interdisciplinară, despre care am vorbit, se completează cu prezența responsabililor de instituții și a delegaților cursanților. Ca orice reuniune, aceasta va fi eficace dacă toți participanții sînt prezenți, adică au și acceptă să aibă o coresponsabilitate *imediată* și *fără apel* a deciziilor luate, în limita libertății de care dispun.

N.B. În cazul cînd alte seminarii sau alte lecții, urmărind aceleași obiective au avut loc anterior și dacă raporturile de feed-back au fost făcute corect, în acest stadiu trebuie să le luăm în considerare, fiindcă mai tîrziu nu va mai fi posibil.

Schema 3



Scanned with OKEN Scanner

ETAPA A PATRA : ORGANIZAREA FEED-BACK-URILOR

După terminarea etapei a treia, se iau hotărîri, sub toate aspectele, în privința instruirii și planul se pune în aplicare.

Sistemul trebuie să funcționeze atunci *ca ceva prevăzut*, altfel feed-back-urile nu vor avea sens. Repunerea permanentă în discuție este unul din procedeele de sabotaj ale oricărui plan, în măsura în care această repunere în discuție interzice observarea rațională a rezultatelor în vederea unei ameliorări ulterioare.

Dimpotrivă, trebuie să se mențină cu fermitate realizarea planului și chiar să se introducă un control al conformității de execuție, în raport cu deciziile luate în coresponsabilitate.

În cazul cînd instruirea este de lungă durată și se prelungește încă mai multe luni sau mai mulți ani, trebuie să se organizeze periodic întruniri mixte, cuprinzînd reprezentanți ai direcției, ai profesorilor și ai cursanților, pentru evaluarea și controlul acestei funcționări. Trei feluri de observații vor fi mereu la ordinea zilei : 1) conformitatea instruirii cu planul ; 2) ameliorările de introdus în execuție, în limita libertății lăsate de plan ; 3) acumularea observațiilor de feed-back, în vederea modificărilor eventuale ale viitoarelor instruiri analoage.

Acolo unde se țin seminariile de scurtă durată, aceste seminarii sînt înlocuite prin evaluări cotidiene (vezi mai jos).

Dacă controalele rezultatelor au fost decise (în cursul celei de-a treia etape), aceste controale au două efecte : feed-back imediat, interesînd pe profesori, și feed-back de o durată mai lungă, interesînd viitoarele decizii cu privire la orice instruire analoagă.

● *Feed-back-urile imediat utile.* Este vorba de feed-back-urile (din timpul sesiunii) privind desfășurarea sesiunii, evaluării conținuturilor și ale metodelor *de către cursanți* referitoare la un profesor sau la mai mulți.

A) *Pentru sesiunile scurte de instruire,* experiența dovedește că evaluările făcute de toți cursanții trebuie să fie cotidiene. Astfel, la sfîrșitul zilei se va utiliza :

— fie chestionarul de evaluare pe zi. Acest chestionar, distribuit la sfîrșitul zilei, va fi *anonim.* Deschiderea chestionarelor se va face imediat de către instructori, iar darea de seamă (urmată de eventuale decizii) va fi făcută în fața grupului la începutul zilei următoare ;

— fie chestionarul adresat micilor grupuri autoorganizate, obligate să răspundă la o serie de întrebări.

Se vor găsi în anexă exemple posibile ale acestor două chestionare.

B. *Pentru instruirile de lungă durată,* experiența dovedește că reuniunile dintre profesori și delegații cursanților (în vederea evaluării programei în curs, a schimbărilor posibile în limitele planului și ale rezolvării problemelor pedagogice sau interumane apărute în timpul instruirii) trebuie să aibă loc o dată pe săptămînă. Și aici, participanții trebuie să fie coresponsabili, iar deciziile lor (în limita libertății de care dispun) trebuie să fie fără apel.

● *Feed-back-urile pe termen mijlociu și lung.* În observațiile formulate în timpul reuniunilor precedente, am găsit elementele necesare

Scanned with OKEN Scanner

alcătuirii unui dosar care privește organizarea generală și criticile de structură. Acest dosar va fi sistematic pregătit și păstrat.

Dar numai reuniunea finală, globală (sau chestionarul final, global, în cazul unor sesiuni scurte) va servi la formularea elementelor de feed-back, utile planului ulterior de instruire analoagă. Aceste dispoziții implică existența unei metodologii generale a feed-back-urilor, a naturii, formei, cronologiei lor și a aplicărilor ce li se vor da.

● *Elementele funcționale ale sistemului la care se referă mai ales schimbările de adus feed-back-urilor sînt :*

1. Nivelul (N) zero * al candidaților și, eventual, operațiile și criteriile de selectare la intrare, mai ales dacă este singura selectare.

2. Instruirea sau perfecționarea pedagogică a instructorilor, mijloc unic de a fixa metodele.

3. Greutățile externe ale instruirii prin care putem acționa, printre altele, asupra mijloacelor pedagogice disponibile și asupra altor parametri, cum ar fi numărul profesorilor, numărul cursanților, desfășurarea instruirii.

4. Legăturile (în privința numărului, a calității, a rezultatelor), la toate nivelurile unde sînt necesare, externe (cum sînt legăturile cu cercetarea fundamentală) și interne (ca în comisiile pluridisciplinare sau comisiile mixte).

N. B. Cititorul se va mira că nu este menționată acțiunea asupra programelor, dar această acțiune este de altă natură, dacă se admit criteriile și mijloacele definirii nivelului final. Acesta nu poate să se schimbe decît în urma evoluției reale a locurilor de muncă și în măsura în care această evoluție depășește datele prospectivei deja integrate. Vigilența asupra acestui aspect esențial (conținutul instruirii) cere introducerea unui sistem de redefinire periodică a nivelului final, folosind metodologia din prima etapă.

Fără feed-back-uri organizate și fără folosirea rațională a informațiilor recurente, totul se sclerozează : instituții, profesori și metode.

Ca și adecvarea instruirii la obiectivele sale (adică instruirea cursanților pentru locurile de muncă sau pentru posibilitățile de a deveni indispensabili încadrării lor ca definitivi [1]), utilizarea feed-back-urilor bine organizate reprezintă factorul de viață, de realism și de progres al centrului care organizează pregătirea.

2. Cum să controlăm situația pedagogică ?

Instructorul care-și face demonstrația în fața unui grup, verifică reproducerile modelului, explică și trece la demonstrația următoare, conferențiarul care-și face expunerea, răspunde la întrebări și pleacă,

---

* După cum se știe, nivelul „zero" este cel avut de cursanți la pornire. *(Nota trad.)*

[1] Această definiție, oricît de rapidă ar fi, stabilește diferența dintre instruirea pur psihosocială (în care „centrarea pe participanți" este recomandată de Rogers) și instruirea *psihosocială* și *profesională*, care constituie aici adevărata noastră problemă. În aceasta din urmă, centrarea socioterapeutică și psihoterapeutică asupra persoanelor nu este de ajuns. Instruirea trebuie să se centreze pe obiectivele profesionale urmărite de aceste persoane.

Scanned with OKEN Scanner

instructorul care organizează o experienţă în cursul sesiunii şi-şi concentrează atenţia pe condiţiile materiale ale experienţei sale, — cu toţii sînt instructori care îşi controlează perfect spusele şi gesturile, dar care „nu văd" situaţia psihosocială globală şi deci n-o controlează deloc.

E posibil ca nimic să nu tulbure scenariul pregătit. Dar se poate, de asemenea, să se producă fenomene pe care nu le vor înţelege.

Cel mai bun mijloc este ca, mai întîi, *să înţeleagă perfect ce se petrece* în şedinţa pedagogică, în sesiune *la nivelul celor trăite de grup (hic et nunc)*, şi pentru aceasta trebuie să aibă atenţia trează (şi informată) cu privire la fenomenele constante care ţin de legile inducţiei, de legile climatelor pedagogice, de legile dinamicii grupurilor şi de sociometrie.

Întrucît un seminar întreg a fost consacrat dinamicii grupurilor şi sociometriei (vezi fascicula *La dynamique des groupes — Dinamica grupurilor)*, ne vom preocupa aici mai curînd de alte aspecte.

INDUCŢIA ÎN SITUAŢIILE PEDAGOGICE

N. B. Cuvîntul inducţie *este luat aici în sens psihologic de determinare-provocare a unui anumit fel de răspuns sau de reacţie.*

● *Inducţie datorită dispunerii spaţiale şi arhitecturale.* Aici, în actuala sesiune, eu fac o expunere asupra situaţiei pedagogice. Dumneavoastră sînteţi în faţa mea într-o sală de curs. Intrînd aţi ocupat locurile de auditori, iar eu am ocupat catedra conferenţiarului. Această dispunere a meselor şi a catedrei, cu numele noastre respective, induce *prin ea însăşi* situaţia pedagogică tradiţională, aceea a profesorului, care-şi dezvoltă ideile în faţa unui auditoriu presupus atent. Ea induce situaţia de informare-spectacol.

Purtarea dumneavoastră şi a mea, chiar de la intrare, prin faptul că ne supunem aproape automat *sugestiei date de această dispunere*, sînt determinate. Aşteptările dumneavoastră iau formă, rolul meu se conturează mai dinainte.

Am văzut mai sus consecinţele sistemului şi le-am evaluat.

Fenomenul începe să fie destul de cunoscut; de aceea, organizatorii trebuie să evite topografia clasei tradiţionale şi să aşeze participanţii în cerc, menţinînd în acelaşi timp principiul expunerii profesorale. Am văzut chiar eu o dispunere într-un lung dreptunghi, în jurul căruia trebuiau să se aşeze auditorii ca să asculte expunerea, ceea ce le provoca înţepenirea gîtului. Aşezarea în cerc însă este inductoare, în dreptunghi de asemenea, ca şi forma generală a sălii şi în jurul ei arhitectura Centrului de instruire oricare ar fi ea.

După cum dispunerea amfiteatrului universitar induce cursul profesoral şi tinde să împiedice interacţiunile, tot aşa dispunerea în cerc favorizează interacţiunile şi întrerupe cursul profesorului, la fel dispunerea dreptunghiulară favorizează dialogul între subgrupuri vecine şi împiedică interacţiunile adevărate. Astfel, a prevedea o dispunere în formă de U, cu conferenţiarul situat pe latura scurtă a lui U, este mai puţin favorabilă decît arcurile concentrice, dacă vrem să facem o expunere bună, iar această dispunere în arcuri concentrice

Scanned with OKEN Scanner

anihilează orice eficacitate a unei discuții, în care instructorul ar vrea să provoace interacțiunile.

Trebuie, așadar, cel puțin să armonizăm intențiile profesorului cu inducțiile determinate de dispunerea încăperii și să nu ezităm a schimba dispunerea spațială în funcție de momentele diverse ale unui seminar (sau să schimbăm sala, fiecare sală avînd o așezare și o arhitectură „funcțională", adică adaptată situației pedagogice aranjată intenționat).

Pe de altă parte, dispunerea pregătită astfel *a priori* indică prevederea unui anumit *număr* de participanți. Știm că numărul, la rîndul său, este inductor de fenomene psihosociale și inhibitor al altor fenomene; de exemplu, un grup mai mare de 8 sau 10 persoane *nu poate* discuta în mod eficace (cu participarea tuturor), într-un timp limitat la o oră și jumătate sau la două, de exemplu, aceasta chiar în cazul cînd grupul este condus cu o metodă adaptată.

N. B. A reflecta asupra inducțiilor topografice este un prim și esențial demers al pedagogului. După cum un grup de lucru aflat în discuție nu poate funcționa decît dacă dispunerea este circulară, dacă numărul este redus și dacă nu există tensiuni interne, tot așa o comisie oficială de 25 de persoane plasate de-a lungul meselor, așezate în dreptunghi alungit, nu poate deloc să ducă la o discuție creatoare sau chiar numai eficace (utilizînd interacțiunile tuturor participanților), oricare ar fi timpul de care dispune și competența membrilor săi. Obiceiurile sociale fac să se recurgă atunci la structurarea autoritară (datorită căreia 6 sau 7 participanți au un statut social suficient pentru a participa, ceilalți constituind publicul lor) și la proceduri rigide de „hotărîre de grup" (de exemplu, votarea fiecărui punct în parte).

● *Inducție datorită structurii latente în funcție de statuturile sociale.* Sesiunea sau seminarul de instruire a adulților cuprinde, în general, persoane cu statuturi sociale diferite. Se întîmplă chiar des să fie amestecate persoane cu statuturi foarte inegale, aparținînd totuși aceluiași organism social.

Instructorul trebuie să observe și să înțeleagă fenomenele de inducție ale comportamentelor, fenomene datorate acestei structurări neobservabile. Diferențele de situații (cunoscute sau recunoscute de participanți) atîrnă greu în dinamica grupului, deși sînt negate de intenția egalitară a promotorului.

Dreptul de a vorbi (sau de a fi de altă părere) și timpul acordat vorbitorului, ordinea cronologică a intervențiilor, acordurile și dezacordurile (alianțe și conflicte) sînt induse de către acești factori saturați, după cum pot să se plătească polițe personale, sub pretextul discuțiilor pe temele seminarului sau ale experiențelor propuse.

De aceeași natură sînt diviziunile în subgrupuri de opinii, subgrupuri a căror solidaritate se referă la surse cu totul străine de conținutul sesiunii. În anumite cazuri limită, apar dificultăți grave în sesiune, din care instructorul nu va înțelege nimic dacă nu este informat asupra apartenențelor, pozițiilor sociale, a conflictelor qrupurilor de referință din afara sesiunii.

În sfîrșit, intră în același paragraf inducțiile de conduite, provenind din felul cum este înțeles animatorul sau instructorul de către liderii statutari ai grupului. Se ivesc lupte pentru conducerea sau influențarea grupului în sesiune, conduse de cei care nu-l acceptă pe instructor (felul cum își concepe rolul sau numai situația sa ocupată

Scanned with OKEN Scanner

aici în momentul de față). Aceștia îi fac mereu un „proces de intenție", riscînd să producă o jenă colectivă, care-i generează instructorului o indispoziție; atît timp cît el nu înțelege ce se petrece.

● *Inducția conținuturilor verbale și nonverbale.* Conținutul verbal este inductor atît al fluctuațiilor de interes, cît și al reacțiilor de dezacord cu privire la ideile emise, și aceasta cu atît mai mult cu cît emițătorul este socotit străin grupurilor de referință ale participanților și este desconsiderat în opinia grupului (deși pot să se creeze „tabere" cu privire la aprecierea lui).

Mai inductoare încă sînt comunicările nonverbale sau paralimbajul, care însoțesc mereu conținutul verbal. Am văzut în altă parte (vezi fascicula *Communication et reseaux de communications — Comunicare și rețele de comunicare)* că paralimbajul avea de patru ori mai mult efect decît conținutul verbal al comunicării. Instructorul deci trebuie să vegheze la inducțiile produse de stilul și de tonul său, mimica sa, la forma răspunsurilor sale, la atitudinile sale spontane față de fiecare participant. Totul este perceput spontan de către cursanți, cu o semnificație socioafectivă, la care ei reacționează în orice ocazie și cu diferite justificări.

● *Inducția provenită din metodele utilizate.* Orice metodă pedagogică este inductoare de stări afective, deoarece implică o definiție și o distribuție de roluri, o manipulare a motivațiilor, o formă de presiune exercitată asupra cursanților. Diverse tensiuni sînt induse prin metode active și se declanșează mai mult sau mai puțin repede, sau mai mult sau mai puțin ușor. Instructorul poate înfrunta, după o experiență demonstrativă sau după un exercițiu de simulare, manifestări de agresivitate, pe care trebuie să le înțeleagă în raport cu situația în care el a pus grupul.

Într-adevăr, în anumite momente, se formează o solidaritate latentă a grupului împotriva instructorului, cînd acesta încearcă să forțeze înțelegerea unor fapte pedagogice experimentale. Dacă instructorul pune în încurcătură un membru al grupului sau numai îl ironizează, în acel moment el provoacă atitudini ofensive-defensive ale grupului împotriva lui. Am dat în altă parte diferite exemple (vezi *La dynamique des groupes — Dinamica grupurilor* p. 38, exercițiul 10; *Opinions et changement d'opinion — Opinii și schimbare de opinii,* exercițiul 9).

Dar și fenomenele de inducție datorate metodelor pedagogice fac parte din psihologia „climatelor pedagogice" (vezi mai jos).

● *Inducția de comportamente prin alte aspecte ale situației trăite în comun,* în sesiunile de instruire a adulților, și anume :

— *chiar ideea de „instruire" este plină de semnificații, și nu în mod omogen, ci după indivizi.* Deși, oficial, toți vor declara (cel puțin la început) că sînt bucuroși de a se afla la aceste cursuri, veți da seama încetul cu încetul că ei înțeleg instruirea lor în moduri diverse, inductoare de reacții subiective și deplasate [1]. Unii

[1] Adică supuse mecanismului de „deplasare" sau manifestîndu-se prin reacții care găsesc o ocazie sau un pretext în faptele aparent străine sau exterioare problemei directe a instruirii în curs.

Scanned with OKEN Scanner

consideră instruirea ca o constrîngere, alţii ca o umilinţă, alţii ca o primejdie pentru felul de apreciere sau de notare de către instructor, pe care îl presupune aliat, în ascuns, cu direcţia; alţii, ca vacanţe neaşteptate etc.;

— *imaginea organismului tutelar*, acela în cadrul căruia se face instruirea, „imaginea sa caracteristică", să spunem aşa, se reflectă în imaginea actualei sesiuni pentru participanţi şi le dă impresii nejustificate sau provoacă atitudini latente, exprimînd, prin semne discrete, buna sau reaua lor voinţă, moralul lor ridicat sau scăzut, de speranţă sau de resemnare, de încredere sau de neîncredere *a priori*;

— *mediul socio-istoric* şi felul cum îl concep individual cursanţii. Grupurile de apartenenţi sau de referenţi din care fac parte cursanţii din afara actualei sesiuni induc anumite comportamente sau schiţări de comportamente în cursul sesiunii. Aceste grupuri intervin ca grupuri de presiune. Climatul istoric ambiant, curentele ideologice la modă, situaţia socio-economică a ţării etc. dau noi semnificaţii vieţii trăite actualmente de indivizi şi de grup, în situaţie pedagogică;

— *condiţiile personale de viaţă:* existenţa în afara sesiunii, condiţiile uşoare sau dificultăţile acestei existenţe, disponibilităţile financiare (faptul că instruirea este gratuită sau cu plată), restricţiile pe care instruirea le presupune etc. induc factori pozitivi sau negativi ai „moralului".

CLIMATELE PEDAGOGICE

O experienţă făcută de R. Lippitt, R. White şi Kurt Lewin, în 1939, a devenit acum istorică în psihopedagogie: experienţa „climatelor".

Această experienţă reuşeşte cu orice fel de participanţi. A fost făcută cu cadre industriale, cu ofiţeri instructori în perfecţionare pedagogică, cu asistente sociale, cu institutori, totdeauna obţinîndu-se rezultate conform celor formulate de Lewin (aceasta cu condiţia ca participanţii să nu cunoască experienţele în prealabil). S-a dovedit astfel gradul de validitate al legii climatelor.

● *Repetarea experienţei.* Este prezentată în detaliu, cu instrucţiunile necesare pentru a o executa în sesiune sau în T.P., în fascicula *La dynamique des groupes — Dinamica grupurilor* (exerciţiu practic nr. 5). Aici este suficient să reamintim că experienţa constă în crearea mai multor „clase" de 8 sau 10 participanţi, avînd de făcut aceeaşi lucrare concretă, fiecare grup fiind condus de un instructor.

1. În primul grup, instructorul are un stil de muncă autoritar, dur şi o întreagă serie de atitudini coerente cu acest stil: indică lucrarea de executat etapă cu etapă, fără să arate scopurile, şi nici nu face revederea de ansamblu; se situează în afara grupului şi în poziţii de superioritate, nu se adresează niciodată grupului, ci totdeauna indivizilor; complimentează şi blamează individul, cere o muncă bine făcută, interzice distracţiile şi interacţiunile, are un ton şi o atitudine care descurajează şi nemulţumeşte.

Scanned with OKEN Scanner

2. În a doua grupă, instructorul are un stil „democratic": el prezintă lucrarea de făcut sub aspectul de ansamblu și cu finalitatea sa; pe urmă încurajează grupul să se organizeze în mod eficace. Se situează în grup (spune „noi"), se adresează grupului, iar nu indivizilor, favorizează interacțiunile și nu sancționează eventualele distrageri ale unora, are un ton și atitudini care favorizează ambianța de spontaneitate și de destindere, nepierzînd totuși din vedere sarcina sa.

3. În ultimul grup, instructorul are un stil numit „libertatea de acțiune": prezintă grupului lucrarea de executat în ansamblul și finalitatea sa; pe urmă se dă deoparte și lasă cursanții „să lucreze", cu cel mai complicat dezinteres, nerăspunzînd la solicitări decît prin „dacă vreți, cum vreți".

● *Legile climatelor.* Prima lege dedusă din aceste experiențe ar putea fi formulată astfel: *stilul instructorului și metoda sa pedagogică dau naștere unui „climat pedagogic". Acest climat induce integral comportamentele participanților atît față de instructor, cît și între ei în timpul muncii sau cu privire la incidentele materiale sau interumane survenite în timpul activității. Induce sentimentele față de munca executată, calitatea moralului grupului, timpul folosit în executarea lucrării și gradul de satisfacție al grupului.*

În grupul cu climat autoritar, munca este executată în minimum de timp și este bine făcută, însă grupul socotește lucrarea neinteresantă; indivizii nu manifestă o agresivitate directă împotriva conducătorului, dar sînt foarte ostili unii față de alții și reacționează violent și agresiv cînd se întîmplă incidente.

În grupul cu climat democratic, munca este executată într-un timp mai îndelungat și este făcută „spre satisfacția grupului". Acesta consideră lucrarea interesantă și nu manifestă niciodată agresivitate. Totul merge bine, dacă grupul n-are tensiuni interne și dacă este dispus să facă lucrarea (fără lider improvizat, opus instructorului și fără sabotor).

În grupul cu climat de „libertate de acțiune" se prezintă două cazuri: după cum participanții sînt sau nu interesați de lucru și, în plus, capabili sau nu de autoorganizare. În cel mai favorabil caz, după o perioadă de anarhie și agresivitate reciprocă (care durează, fără o autoorganizare), grupul, după ce a constatat inerția și indiferența instructorului, îl exclude de fapt și se organizează sub influența unui lider improvizat.

● *Interesul pedagogic al acestor experiențe* este dublu:

1) ele dovedesc puterea de inducție a climatului (și deci a stilului folosit de instructor) asupra comportamentelor indivizilor în situații de grup pedagogic, compontamente pe care prea deseori avem tendință să le atribuim caracterului lor, în loc de a le raporta la situație, așa cum este trăită aici și acum (legea lui Lewin);

2) ele au arătat că trecerea de la un climat la altul (ceea ce se întîmplă cînd cursanții trec de la un profesor la altul) are efecte proprii.

Astfel, trecînd de la o „clasă" sau de la un atelier cu climat autoritar dur, la o clasă sau la un atelier unde domnește climatul numit democratic, cursanții manifestă aici agresivitatea reacțională,

Scanned with OKEN Scanner

acumulată în celălalt grup ; trecînd de la o clasă sau de la un atelier cu „libertate de acțiune" la o clasă sau un atelier democratic, cursanții introduc în acest grup anarhia sau ostilitatea față de instructor, dezvoltate în celălalt ; trecînd de la un climat anarhic sau fără nici o directivitate, la un climat autoritar, unii dintre stagiari sînt fără griji și liniștiți, alții sînt agitați și ostili, ceea ce provoacă o creștere a stilului autoritar al instructorului și antrenează reacții în lanț în situația pedagogică.

Acestea sînt cîteva din variabilele care determină atitudinile și comportamentele din situația pedagogică și cărora profesorul trebuie să le acorde atenție pentru a înțelege viața trăită de grup. Cînd această viață împiedică instruirea, instructorul respectiv trebuie să instituie o analiză făcută chiar de grup, *prin luarea de interviuri în grup* (vezi fascicula *L'interview de groupe — Interivul în grup*, p. 19—22).

3. Cum să controlăm schimbarea urmărită prin instruire

Dacă acțiunea pedagogică este o acțiune de schimbare a subiecților de instruit, e firesc ca agentul acestei schimbări (instructor, profesor, monitor) să se întrebe dacă acțiunea sa a dat roade.

■ PROBLEMA CONTROLULUI TREBUIE PUSĂ ÎN AFARA PROBLEMEI SELECȚIEI

Problema selecției pune probleme psihologice și sociale care se află în centrul polemicilor și al conflictelor dintre reprezentanții unor ideologii politice contrare.

Voi lăsa problema selecției la liberul arbitru al cititorilor și mă voi limita la aceea a *controlului achizițiilor dobîndite*, problemă pedagogică inevitabilă.

● *Trebuie să existe un control și o evaluare a rezultatelor instruirii*, cînd aceasta este altceva decît o „accentuare" a unei anumite categorii de dificultăți, de probleme sau de atitudini utile.

Controlul sau evaluarea sînt necesare :

— mai întîi, pentru că această operație este un feed-back indispensabil instructorilor. Aceasta reprezintă un punct capital, în general denaturat sau insuficient cunoscut : evaluarea cunoștințelor dobîndite trebuie să dea de gîndit pedagogului sau instructorului *asupra metodelor* sale, iar nu să compare „elevul" cu un model ideal, pe care profesorul pretinde să-l reprezinte în mod definitiv. Proba de control *a celor instruiți* este unul din mijloacele de autocontrol *al profesorului* ;

— pe urmă, pentru că operația de control este o informare de care are nevoie subiectul în instruire, pentru evaluarea distanței la care se află față de *obiectivele sale*, obiective pe care și le-a fixat

Scanned with OKEN Scanner

sau le-a acceptat, venind să urmeze cursurile de instruire. Am văzut mai înainte (p. 27) că această informare (feed-back-ul al doilea sau feed-back-ul E → R) este specifică pentru comunicarea pedagogică.

● *Controlul acesta variază ca formă și ca periodicitate, în funcție de metodele și de obiectivele instruirii.*

La mașina de învățat, controlul se face imediat după fiecare operație de informare. Poate fi introdus după un ansamblu mai bogat de informații, pentru evaluarea unei achiziții, care formează un *tot*, chiar dacă acest ansamblu nu reprezintă decît una din funcțiile instruirii globale. Poate fi, de asemenea, fixat la sfîrșitul ciclului de instruire, ceea ce nu împiedică formele precedente. Această ultimă modalitate este adoptată, în general, în probele de capacitate, prin care căutăm să aflăm dacă responsabilitățile exercițiului de achiziționare pot fi asumate de subiecții care au absolvit instruirea prevăzută.

N. B. Într-o instruire pentru adulți normali, bine organizată și bine realizată, rezultatele controlului cunoștințelor dobîndite făcut de profesori sau ale controlului făcut prin autoevaluare de către cursanți coincid neapărat. În cazul adulților (și numai în acest caz), controlul este atunci, din punct de vedere psihologic, mai eficace dacă se procedează prin autoevaluare, care permite subiectului în curs de instruire să se aprecieze în raport cu obiectivele sale finale.

DOCIOMOLOGIE ȘI PROBE PRACTICE IN SITUAȚII REALE SAU PE SIMULATORI

Orice control al cunoștințelor dobîndite cuprinde, în dozaj variabil, o evaluare a cunoștințelor și a comportamentelor noi (în felul de a acționa sau de a fi) — obiect și finalitate a instruirii.

● *Probele practice* evaluate în raport cu eficacitatea maximă vor fi făcute individual sau în grup, în situație reală sau pe simulator, după scopurile urmărite de instruire. Controlul poate fi realizat din exterior sau prin autonotare sau printr-o comisie mixtă.

Grija esențială este de a măsura cît mai obiectiv posibil, dacă cursantul și-a integrat schimbările pe care le aștepta de la instruirea sa, și deci de a-și deduce fie capacitatea de asumare a responsabilităților corespunzătoare, fie completarea instruirii, fie schimbarea orientării.

N. B. Am văzut mai înainte că principiul selecției la examenul de admitere pentru instruire elimină ultima eventualitate. Trebuie să adăugăm, totuși, că aceasta n-o înlătură decît aparent, deoarece problema reciclării se pune pentru candidații eliminați prin selecție la admitere.

● *Docimologia*, după definiția ei chiar, este sistemul cel mai obiectiv și cel mai rapid de control al cunoștințelor intelectuale.

1. Într-adevăr, sînt acum mai mult decît douăzeci și cinci de ani de cînd Henri Piéron a creat cuvîntul *docimologie*, pentru a indica ansamblul de cercetări psihologice și psihopedagogice referitor *la examenele de verificare a cunoștințelor*, și pînă la urmă, la valoarea și înlocuirea examenelor. Lucrul era cunoscut mai înaintea cuvîntu-

Scanned with OKEN Scanner

lui, întrucît Pressey (vezi mai sus p. 41) propunea în 1924 o mașină de controlat cunoștințele dobîndite.

În 1958, la Roma, al XIII-lea Congres Internațional de Psihologie Aplicată, la un simpozion despre docimologie, a acceptat definitiv deosebirea, propusă de P. Dargue încă din 1952, dintre docimologia „critică" (căutarea variabilelor care compromit valoarea obiectivă a examenelor tradiționale scrise sau orale) și docimologia „practică", ce caută să pună la punct *testele* capabile să dea o imagine exactă a capacităților elevului, studentului sau cursantului.

2. Testele acestea sînt *chestionare*, adică liste cu întrebări, fiecare din ele avînd mai multe răspunsuri propuse, între care subiectul verificat trebuie să aleagă. Mai sînt numite „întrebări cu alegeri multiple". Confruntarea răspunsurilor exacte permite să se calculeze nivelul.

Aceste teste, ca toate testele, trebuie să fie *valide* [1], *fidele* [2] și *etalonate* [3]. Este de neconceput constatarea că, în anumite centre, școli sau facultăți, chestionarele cu alegeri multiple, date pentru controlul cunoștințelor, sînt improvizate de instructor, fără validare, fără etalonare, fără o experimentare prealabilă.

3. *Elaborarea unui test decimologic* este dificilă :

A. *Conținutul întrebărilor* trebuie să țină seama, simultan, de programa tratată, de nivelul real al grupului în instruire (în raport cu programa), de valoarea discriminatorie a răspunsurilor (o întrebare la care toți cei în curs de instruire dau un răspuns exact și o întrebare la care nici unul nu dă un răspuns exact ... sînt întrebări nediscriminatorii, care trebuie eliminate din chestionarul final). Acest ultim criteriu cere una sau mai multe experimentări ale chestionarului, pentru punerea sa la punct înainte de a fi aplicat.

În sfîrșit, printre răspunsurile multiple propuse la fiecare întrebare, se recomandă să nu se facă propuneri de răspunsuri false (existînd riscul de fixare a erorilor).

B. *Formularea întrebărilor* trebuie să țină seama simultan : de inteligibilitate, fără ambiguitate, de varietatea necesară în sistemul de ordonare a răspunsurilor, de prezentare (care trebuie să fie agreabilă și motivantă).

N. B. Conținutul și formele întrebărilor pot să se preteze fie la o evaluare omogenă (de exemplu, pentru același grup), fie la o evaluare gradată (de exemplu, pentru definirea unui nivel de admitere).

C. *Corectarea și notarea.* Răspunsurile trebuie să poată fi corectate cu ajutorul unei grile, adică automat și fără ambiguitate. Enorma muncă de elaborare a chestionarului docimologic prezintă, pe

---

[1] Validitatea unui test reprezintă calitatea sa ca măsură efectivă a ceea ce trebuie măsurat. Probele de validitate se referă la construcția, conținutul și capacitatea de predicție.

[2] Fidelitatea unui test reprezintă constanța rezultatelor obținute de către aceiași subiecți, supuși acestor probe sau unor probe similare, la intervale variabile.

[3] Etalonarea reprezintă stabilirea statistică a performanțelor și a abaterilor, permițînd ulterior să se fixeze un rezultat pe o scară de valori. Ea pune în joc calculele statistice ale eșalonării, ale dispersării, ale abaterilor și ale rezultatelor medii, după diversele categorii.

Scanned with OKEN Scanner

de altă parte, avantajul rapidității și al ușurinței de a fixa rezultatele (operație care poate fi făcută de oricine după expunerea instrucțiunilor și, desigur, și de o mașină).

Răspunsurile incorecte pot fi diferit notate (penalizări sau nu); răspunsurile bune obțin puncte variabile, după dificultatea de discriminare.

Firește, s-au luat măsuri de împiedicare a unui răspuns dat la întîmplare (nu trebuie să ne dea iluzii candidatul care răspunde „la întîmplare"), lăsînd o zonă neînsemnată performanțelor nesigure prin aplicarea calculului probabilităților, și pentru evitarea oricărui automatism în alegerea răspunsului.

Docimologia prezintă un interes evident pentru rezolvarea problemei controlului cunoștințelor intelectuale dobîndite. Ca și în învățămîntul programat, munca importantă este punerea la punct; evaluarea este automatizată. Ea permite să se măsoare nivelul candidaților („N zero" din planul nostru de instruire), deci de a alcătui mai bine programele. Docimologia permite măsurarea progreselor și evaluarea instruirii.

O *docimotecă* (bibliotecă cu chestionare docimologice) la îndemîna profesorilor, dar neaccesibilă cursanților, ar trebui înființată în fiecare centru de instruire și îmbogățită în fiecare an, posedînd mai multe dubluri pentru fiecare nivel și fiind la curent cu evoluția învățămîntului de toate gradele.

4. Cum să organizăm autocontrolul și autoperfecționarea profesorilor și a instructorilor ?

Am văzut mai înainte (vezi mai sus p. 21) extrema dificultate de a introduce controlul profesorilor. Autocontrolul este tot atît de greu de acceptat ca și celălalt control. În cazul cel mai general, aceste dificultăți provin din rezistența deosebit de puternică a profesorului de a pune în discuție eul său, obișnuințele sale, superioritatea și autoritatea sa.

FOLOSIREA EVALUĂRILOR-CONTROL ALE CELOR INSTRUIȚI PENTRU AUTOCONTROLUL PROFESORILOR

După cum s-a spus mai sus, rezultatele practice ale activității pedagogice permit aprecierea acestei acțiuni. Fără a face aici nici cea mai mică demagogie, trebuie să mărturisim că atunci cînd rezultatele obiective ale unei instruiri sînt nule (și cînd cei mai mulți stagiari n-au nici cunoștințele, nici practica, nici comportamentul care formau obiectivele instruirii), *înseamnă că pregătirea n-a dat rezultate* — deci că profesorul nu știe să predea. Profesorul are totdeauna multe feluri de a se disculpa (va arunca vina pe societate, pe lipsurile programei, pe ineficacitatea controlului, pe greutățile întîmpinate, pe prostia elevilor etc.), dar adevărul este că rezultatele sale nule îl definesc mai întîi pe el.

Scanned with OKEN Scanner

Feed-back-urile, constituite de rezultatele obiective ale instruirii în raport cu metodele profesorului, trebuie să fie sistematic utilizate, pentru a insufla profesorului dorința de a-și îmbunătăți valoarea sa pedagogică. În acest scop, trebuie să obținem două feluri de informații: 1) evaluarea satisfactiei celor instruiți; 2) evaluarea cunoștințelor dobîndite de aceștia.

● *Evaluarea gradului de satisfacție a celor instruiți.* Este utilă profesorului pentru a se cunoaște pe sine, a cunoaște relațiile socio-afective pe care le-a stabilit cu cursanții și mai ales pentru evaluarea metodelor sale, întrucît cursanții sînt cei mai indicați să știe dacă metodele trezeau interesul și erau instructive.

Profesorii nu vor căuta în acest feed-back o răsplată personală (lucrul adesea dorit de ei), nici plăcerea unei zadarnice satisfacții, ci testul valorii metodelor lor și posibilitățile unei eventuale perfecționări [1].

Evaluarea satisfacției cursantilor (care se va face prin chestionar anonim, prin sondaje, prin explicarea stării de spirit a grupului în momentul de evaluare a ședințelor prin interviul luat delegaților), ca să fie utilă, trebuie să fie făcută începînd cu analizarea răspunsurilor, pentru a repera metodele utilizate.

Se va putea evalua astfel nu numai gradul de satisfacție globală, indice al moralului grupului, ci, de asemenea, valorile didactice deosebite ale metodelor.

● *Evaluarea cunoștințelor achiziționate de cei instruiți* obligă profesorul să cunoască nivelul „de plecare" (interesul testelor docimologice pentru candidați), precum și cunoașterea periodică a nivelului evaluat pe loc *(in situ)* și fără „pregătire personală intensivă" (ca pentru bacalaureat) din partea celor instruiți.

Numai în posesia acestor două procedee de a-și cunoaște metoda de predare va putea și va trebui profesorul să-și pună problema autoperfecționării și a mijloacelor de a o realiza.

■ MIJLOACELE DE AUTOPERFECȚIONARE A INSTRUCTORILOR

Sînt mai numeroase decît se crede în general, *și asistența la conferințele de perfecționare nu este suficientă.* Trebuie ca profesorul să aibă continuu: o conștiință clară a rolului său, a mijloacelor de comparare și a mijloacelor de perfecționare.

● *Mijloacele cunoașterii de sine în rolul de profesor.* Reflecția solitară, totdeauna deformată prin complexe personale, nu prezintă o garanție de eficacitate.

Profesorul care vrea să-și controleze felul de a se comporta în situația pedagogică (și care nu poate „să intre în clasă ca să asiste la propriul său joc de scenă" [2], trebuie să utilizeze cel mai bun mijloc de care dispunem: înregistrarea.

---

[1] Reamintim că toate acestea sînt afirmate numai în legătură cu instruirea adulților normali.

[2] Parodie a criticii lui Auguste Comte împotriva introspecției: „nu poți ieși în balcon ca să te privești cum treci pe stradă".

Scanned with OKEN Scanner

1. *Magnetofonul* oferă o primă și ușoară posibilitate. Autoaudierea este instructivă din multe puncte de vedere (voce, conținut verbal, limbaj impropriu). Efectele de feed-back nu sînt perceptibile (cu excepția zgomotelor colective).

2. *Filmul* și astăzi *magnetoscopul* sînt instrumente care oferă multe posibilități.

Ascultîndu-se și văzîndu-se în situația de profesor, acesta, dacă este interesat și sincer, va învăța să se perfecționeze. Am insistat în mod deosebit asupra valorii *autoconfruntării* în seminarul despre *Observarea psihologică și psihosociologică* (vezi această fasciculă, p. 54-59), iar practicarea magnetoscopului este tratată într-un important capitol din seminarul lui P. Lebel, *(Audio-visuel et pédagogie, Audiovizual și pedagogie)*, citat mai înainte.

● *Mijloacele de comparație.* Întrucît profesorul nu poate asista la o lecție făcută de un coleg (deoarece, pe de o parte, situația globală este modificată, iar pe de altă parte, colegul va considera o asemenea prezență drept „critică", oricare ar fi justificările) și întrucît trebuie totuși să observe și să compare, profesorul bine intenționat poate asista numai la cursuri sau sesiuni pentru a vedea cum lucrează, în aceeași disciplină ca și a lui, un alt profesor.

Multe instituții publice îi stau la dispoziție: Conservatorul național de arte și meserii (de la Paris și din toate orașele mari din provincie), Collège de France, Cursuri publice, Cursuri serale etc.

● *Mijloacele de instruire.* Vom menționa numai trei, primele două fiind consacrate oficial de instituții ca mijloace de comparație:

— Munca de reflectare, pe grupuri mici în autoorganizare și autoperfecționare, începînd cu proiectarea de filme (turnate în condițiile văzute mai sus cu privire la cunoașterea de sine), care pun în scenă pe profesor și instructor în situație reală.

— Observarea metodelor cu prilejul lecțiilor concrete, făcute de instructori în activitatea de profesori, observatorii aflîndu-se în spatele unei oglinzi sau în săli legate de sala de lucru printr-un circuit interior de televiziune.

— *Participarea la seminarii de perfecționare pedagogică* (după acțiunile de motivație menționate, vezi mai înainte p. 22), unde vor alterna, pe de o parte, informații și experiențe pedagogice, iar pe de alta, metode de instruire experimentală și, în sfîrșit, dezbateri interpersonale de confruntare a problemelor, a ideilor și a experienței dobîndite.

Din toate aceste demersuri rămîn importante atitudinea, starea de spirit, autenticitatea încercării de perfecționare.

Scanned with OKEN Scanner

CONCLUZIE GENERALĂ

În cursul acestui seminar, am vrut să expunem problemele principale ale pedagogiei adulţilor şi în special valoarea şi locul metodelor active.

Evitînd orice *a priori* ideologic, instructorii de adulţi vor trebui să ţină seama de două exigenţe :

1. Pe de o parte, trebuie să pregătim eficace cursanţii pentru responsabilităţi profesionale (şi de promovare) precise, ceea ce implică învăţarea unor comportamente, corespunzînd situaţiilor profesionale *definite prealabil.* Această exigenţă este, în anumite cazuri, aproape absolută : deprinderea mînuirii aparatelor şi aplicarea procedeelor noi, transformarea unui post prin folosirea servomecanismelor sau a ordinatoarelor, iniţierea în proceduri de gestiune sau în econometrie, toate exemple în care situaţia de stăpînit, deşi nouă, este definită şi deci în care se află lucruri noi de ştiut şi comportamente precise de învăţat.

2. Pe de altă parte, trebuie, de asemenea, să pregătim eficient cursanţii în vederea unei evoluţii. În conformitate cu concluziile faimosului Colocviu de la Amiens din 1967, „în instruirea viitoare, nu va mai fi vorba în primul rînd de dobîndirea cunoştinţelor, nici *de a învăţa să înveţi, ci de a învăţa să devii*".

Aceste două exigenţe par contradictorii, dar nu sînt : creativitatea nu înseamnă cultivarea divergenţei şi a contestaţiei, ci este capacitatea de a te introduce în mod eficace în evoluţia creatoare şi de a participa la aceasta, rămînînd fixaţi pe real (şi realul nu înseamnă orice) ; pe de altă parte, instruirea orientată spre stăpînirea unei situaţii profesionale definite nu înseamnă automatizarea unei liste de comportamente ; ea integrează prospectiva posturilor şi aceea a aspiraţiilor umane ; aceasta va produce deci neapărat *o extindere a instruirii,* fie la alte posturi sau la alte activităţi conexe, fie la moduri de percepere, de gîndire, de comunicare şi, în cele din urmă, *de comportare* care depăşesc ştiinţa aplicărilor tehnice.

Practica metodelor active, spiritul însuşi al metodelor active, care va permite instructorilor să găsească altele noi, în urma aplicării lor, trebuie luate în considerare, în instruirea adulţilor, ca mijloace privilegiate capabile să răspundă la dubla exigenţă pedagogică şi la nevoile societăţii noastre.

Scanned with OKEN Scanner

Bibliografie în limba franceză

I. OPERE ŞI ARTICOLE

J. ADER, *Processus du perfectionnement des connaissances et de la formation professionnelle chez l'adulte (Procesul de perfecţionare a cunoştinţelor şi a pregătirii profesionale la adulţi)*, UNESCO, 1961.

H. AEBLI, *Didactique psychologique (Didactica psihologică)*, Delachaux & Niestlé, 1966.

D. ANZIEU, *Quelques problèmes posés par la Formation dite en profondeur, (Cîteva probleme puse cu aşa-numita formaţie în profunzime)*, în „Psychologie française", 1967, tome VII, nr. 2, p. 85—93.

L. ARMAND et M. DRANCOURT, *Plaidoyer pour l'avenir (Pledoarie pentru viitor)*, Calman-Lévy, 1961.

A. C. BAFFOUN, *L'adéquation formation-emploi, une étude socioprofessionnelle Adecvarea formaţie-funcţie, un studiu socio-profesional)*. În: „Rev. tunisienne des Sciences sociales, 1971, VIII, nr. 25, p. 58—89.

R. BALL, *Pédagogie de la Communication (Pedagogia comunicării)* P.U.F., Coll Sup. 1971.

A. BEAUDOT, *Vers une pédagogie de la créativité (Spre o pedagogie a creativităţii)*, E.S.F., 1973.

R. M. BELBIN, *La méthode de la découverte (Metoda prin descoperire)*, Ed. de l'O.C.D.E., 1969. *Méthodes de Formation pour les travailleurs âgés (Metode de pregătire pentru muncitorii vîrstnici)*, O.C.D.E., 1965).

L. BENOIST, *Le compagnonnage et les métiers (Întovărăşirea şi meseriile)*, P.U.F., *Coll. Que sais-je* (Ce ştiu ?), 1966.

P. BESNARD, *L'éducation des adultes (Educaţia adulţilor)*, în: „Bulletin de psychologie", XII, nr. 278.

P. BESNARD, *Sociopédagogie de la formation des adultes (Sociopedagogia pregătirii adulţilor)*, E.S.F.-E.M.E., 1974.

P. BESSIS et H. JAOUI, *Qu'est-ce que la créativité (Ce este creativitatea)*, Dunod, 1972.

CH. BIEVRE, *L'enseignement par correspondance au service de l'èducation permanente (Învăţămîntul prin corespondenţă în serviciul educaţiei permanente)*, în: Rev. „Education", Bruxelles, 1966, nr. 98, p. 93—98.

G. BERGER, *L'homme moderne et son éducation (Omul modern şi educaţia sa)*, P.U.F., 1962.

BRIX, HUMBERTJEAN et LAMBERT, *Les enseignants et les adultes (Profesori şi adulţi)*, în: *„Education perm"*, 1971, nr. 10, p. 23—24.

A. BONBOIR, *La docimologie (Docimologia)*, P.U.F., Coll. Sup., 1972.

A. CARRARD, *Psychologie de l'homme au travail (Prishologia omului în procesul muncii)* Delachaux-Niestlé, 1952 et *Le chef, sa formation, sa tâche (Şeful pregătirea şi sarcina sa)*, Delachaux-Niestlé, 1949.

Scanned with OKEN Scanner

P. CASPAR, *Formation des adultes ou transformation des structures de l'entreprise (Instruirea adulților sau transformarea structurilor întreprinderii)*, les Ed. d'organisation, Paris, 1970.

J. CHABAN-DELMAS et J. FONTANET, *Exposé des motifs du projet de loi — loi du 16 juillet 1971 — portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente. (Expunerea de motive la proiectul de lege — legea din 16 iulie 1971 — cu privire la formația profesională permanentă în cadrul educației permanente)*, Rev. „Enseignement technique", 1971, nr. 70, p. 50—69.

M. CHEVALIER et J. F. de CHORIVIT, *Les Business Schools américaines (Școlile comerciale americane)*, Ed. E.M.E., Coll Université-Entreprise, 1970.

D. CHEVROLET, *L'Université et la formation continue (Universitatea și pregătirea continuă)*, Ed. Casterman, 1977.

C.N.P.F., *La formation permanente (Pregătirea permanentă)*, 1974.

A. COUMESC, *Des centres de Formation des Adultes, pourquoi? Educ-Perm. (Centre de pregătire a adulților, pentru ce?)*, în: *„Educ. permanente"*, 1971, nr. 10, p. 67—75.

R. COUSINET. *La formation enseignante (Pregătirea profesorilor)*, în: *„Educ. et Dèvelop"*. Fr. 1966, II, nr. 17, p. 25—31.

D. CRAM, *Présentation des machines à enseigner et de la programmation pédagogique (Prezentarea mașinilor de învățat și a programării pedagogice)*, Ed. Gauthier-Villars, 1964.

H. DAVY, *Rèflexions sur les lois du 16 juillet 1971* (Reflecții asupra legilor din 16 iulie 1971), în: *Rev. Enseignement technique*, Fr., 1921, nr. 71, p. 13—22.

M. DEBESSE et G. MIALARET, *Traité des Sciences pédagogiques*, en plusieurs volumes. Parus Tomes 1 et 2 *(Tratat de științe pedagogice*, în mai multe volume. Apărute numai volumele 1 și 2), P.U.F., 1969—1972.

P. DEMARNE, *Le perfectionnement des cadres et France et aux U.S.A., (Perfecționarea cadrelor în Franța și în Statele Unite)*, E.M.E., 1965.

M. DEMAREST et M. DRUEL, *La créatique, psychopédagogie de l'invention (Arta creării, psihologia invenției)*, Ed. Cercle du livre économique, Paris, 1970.

J. DUMAZEDIER, *Télévision et éducation populaire (Televiziunea și educația populară)*, UNESCO, 1965.

G. EGG, *Un métier de formateur d'adultes dans l'Education Nationale? (O profesiune de instructor de adulți în educația națională?)*, în: „Educ. permanente", 1971, nr. 10, p. 3—21.

CL. ENARD, *Le guidage dans l'apprentissage (Îndrumarea în învățătura de toate felurile)*, în: *Bull. du C.E.R.P.*

J. C. FILLOUX, *Pédagogie et groupe (Pedagogie și grup)*, în: *Bull. de Psychol. de la Sorbonne*, 1969, XXIII, nr. 9 et. O, p. 502—511.

P. FRITSCH, *L'éducation des adultes, (Educația adulților)*, publicată de Centre Sociolog. européen Fr., 1971.

G. GAVINI, *Manuel de formation aux techniques de l'enseignement programmé (Manual de formare în tehnicile învățământului programat)*, Ed. Hommes et Techniques, Puteaux, 1969.

R. GARNIER, *L'enseignement à distance (Învățământul la distanță)*, în: „Educ. permanente", 1971, nr. 10, p. 17—32.

C. GINGEMBRE, *La formation et le perfectionnement dans les petites et moyennes entreprises (Pregătirea și perfecționarea în întreprinderile mici și mij-*

Scanned with OKEN Scanner

locii), în: *„SIDA inform."*, 1971, XX, nr. 204—205, p. 53—60, apărut mai înainte în „Etudes du Travail", 1970, nr. 223.

P. H. GISCARD, *La formation et le perfectionnement du personnel d'encadrement, (Formarea și perfecționarea personalului de încadrare)*, P.U.F., 1958.

P. GOGUELIN, *La formation continue des adultes (Pregătirea continuă a adulților)*, P.U.F., coll. „Le psych.", 1970.

P. GOGUELIN, J. CAVOZZI et COLL. *La formation psychosociale dans les organisations (Pregătirea psihosocială în organizație)*, P.U.F., coll. Sup., 1971.

P. GOGUELIN, *Problèmes psychosociologiques de la formation et de l'organisation dans l'industrie (Probleme psihosociologice ale formării și organizării în industrie)*, în: Bull. Psychol. de la Sorbonne, 1964, XVII, nr. 227, p. 547—554.

W. J. J. GORDON, *Stimulation des facultés créatrices par la Synectique (Stimularea facultăților creatoare prin sinectică)*, Ed. Hommes et Techn., Paris, 1965.

A. S. HELY, *Nouvelles tendances dans l'éducation des adultes (Noi tendințe în educația adulților)*, UNESCO, 1963.

E. L. HERBERT, *Pédagogie et psychologie des groupes (Pedagogia și psihologia grupurilor)*, Ed. de l'Epi, 1966.

J. R. KIDD, *L'éducation des adultes; principes et moyens (Educația adulților; principii și mijloace)*, Ed. Cujas, 1966.

G. DE LANDSHEERE, *Introduction à la recherche pédagogique (Introducere în cercetarea pedagogică)*, Ed. Armand Colin & Bourrelier, Paris, 1966.

G. DE LANDSHEERE, *Evaluation continue et examens. Précis de docimologie (Evaluare continuă și examene. Scurt tratat de docimologie)*, Ed. Nathan, 1972.

J. L. LAROCHE, *A propos des théories de l'apprentissage (Cu privire la teoriile învățării)*, în: „Educ. permanente", 1970, nr. 8, p. 5—53.

P. LEBEL, *Audio-visuel et pédagogie*, Coll. Formation permanente en sc. humaines *(Audiovizual și pedagogie.* Colecția Formarea permanentă în științele umane), E.S.F. — E.M.E. — Lib. Techn., 1979.

R. LEFRANC et COLL., *Les techniques audio-visuelles au service de l'enseignement (Tehnicile audiovizuale în serviciul învățământului)*, Armand Colin, 1966.

P. LENGRANDT, *Les significations de l'éducation permanente (Semnificațiile educației permanente)*, în: „Inform. univ. profess. internationale", Fr., 1970, nr. 38—39, p. 1—5.

A. LEON, *Psychopédagogie des adultes (Psihopedagogia adulților)*, în: *Bull. de Psycho. de la Sorbonne*, 1969, XXII, nr. 14—16, p. 930—957.

YVONNE LEON, *Formation permanente des enseignants, (Formarea permanentă a profesorilor)*, Ed. Fleurus, 1973.

J. LEPLAT, CL. ENARD, A. WEILL-FASSINA, *La formation par l'apprentissage (Formarea prin ucenicie)*, P.U.F., col. Sup., 1970.

J. LE VEUGLE, *Initiation à l'éducation permanente (Inițierea în educația permanentă)*, Ed. Privat, Toulouse, 1968, coll. Epoque.

A. A. LIVERIGHT, *Nouvelles tendances de l'éducation des adultes (Noi tendințe în educația adulților)*, UNESCO, 1963.

N. Mc. KENZIE, M. ERAUT et H. C. JONES, *Art d'enseigner et art d'apprendre (Arta de a preda și arta de a învăța)*, publié par l'A.I.U. et l'UNESCO, 1970.

V. MARTIN, *La formation professionnelle accélérée des adultes (Pregătirea profesională accelerată a adulților)*, Ed. l'O.C.D.E., 1965.

Scanned with OKEN Scanner

G. MIALARET, *Psychologie des moyens audio-visuels (Psihologia mijloacelor audio-vizuale)*, P.U.F., 1964.

J. MIGNE, *L'expression et sa place en formation d'adultes (Expresia și importanța ei în formarea adulților)*, documentare I.N.F.A., 1971, nr. din octombrie.

DE MONTMOLLIN, *L'enseignement programmé (Învățământul programat)*, P.U.F., Que sais-je ? 1967.

C. DE MONTLIBERT et R. MOUTON, *Développement culturel et éducation des adultes (Dezvoltarea culturală și educația adulților)*, documentare I.N.F.A., 1971.

J. MEHLING, *Former, c'est prévoir (A forma înseamnă a prevedea)*, în : Informații din SIDA, 1971, XX, nr. 207—208, p. 19—20.

R. MUCCHIELLI, *Modèles sociométriques et formation des cadres (Metodele sociometrice și formarea cadrelor)*, P.U.F., 1963.

R. MUCCHIELLI, *Histoire de la philosophie et des sciences humaines (Istoria filozofiei și a științelor umane)*, Ed. Bordas, Paris, 1971, 2e éd., 1979, (pour l'histoire de la pédagogie) (pentru istoria pedagogiei).

E. NATALIS, *Éducation des adultes, éducation permanente*, în : *Un quart de siècle de littérature pédagogique (Educația adulților, educație permanentă)*, în : *Un sfert de secol de literatură pedagogică*, de Gembloux, Duculot, 1971. Bibliog. de 1945 à 1970.

P. OLÉRON, J. M. MOREAU, B. ROSENBERG, L. et J. F. VEZIN, F. WINNKAMEN, *Organisation et transmission des connaissances dans l'enseignement programmé, (Organizarea și transmiterea cunoștințelor în învățământul programat). Lucrări și documente din Laboratorul de psihologie genetică* Sorbona, febr. 1971 ; vezi, de asemenea, traduceri și documente, începînd din 1967.

G. PALMADE, *Sessions et séminaires de perfectionnement aux relations humaines dans le travail (Sesiuni și seminarii de perfecționare a relațiilor umane din timpul muncii)*, în : „Rev. Hommes et Techniques", 1959, vol. 15' nr. special 169, p. 87—107.

P. PEROL, *Les tendances actuelles de la pédagogie et la formation des adultes (Tendințele actuale ale pedagogiei și formarea adulților)* în : SIDA inform., 1971, XX, nr. 209—210, p. 67—70.

J. POCZTAR, *Théories et pratique de l'enseignement programmé (Teorii și practici asupra instruirii programate)*, UNESCO, coll. Monogr. Educ., 1971.

M. DE LA PUENTE, *Carl Rogers : de la psychothérapie à l'ensegnemnea (Carl Rogers : despre psihoterapie în învățământ)*, Ed. de l'Epi, 1970.

R. P. RIGG, *L'audio-visuel au service de la formation (Metoda audiovizuală în serviciul pregătirii)*, Entreprise Moderne d'Edition, 1968.

S. B. ROBINSON, *L'éducation des éducateurs (Educația educatorilor)*, în : „Educ. et Cult.", 1970, nr. 14, p. 15—22.

I. SAVOIE et J. DESROSIERS, Sésame et l'évaluation des programmes de Formation *(Sezam și evaluarea programelor de pregătire)*, „Educ. permanente", 1971, nr. 9, p. 57—72.

E. H. SCHEIN, *Forces qui sapent le perfectionnement des cadres (Forțe care subminează perfecționarea cadrelor)*, în : „Rev. Synopsis", Belg., 1967, IX, nr. 110, p. 1—14.

B. SCHWARTZ, *L'éducation permanente (Educația permanentă)*, Ed. du C.U.C.E.S., Nancy, 1962, și *Pour une éducation permanente (Pentru o educație permanentă)*, Ed. du C.U.C.E.S., Nancy, 1968.

L. S. SHULMAN et E. R. KEISLAR, *La pédagogie par la découverte (Pedagogia prin descoperire)*, tr. fr., Ed. E.S.F., 1973.

Scanned with OKEN Scanner

B. F. SKINNER, *La révolution scientifique de l'enseignement (Revoluția științifică a învățământului)* tr. fr. Ed. Dessart, Belg., coll. Psychol. et Sciences Humaines, 1969.

M. TARDY, *Le professeur et les images, initiation aux messages visuels (Profesorul și imaginile, inițiere în mesajele vizuale)*, P.U.F., 2e éd., 1973.

T. TAYLOR, *Diversification de l'enseignement post-secondaire (Diversificarea învățământului post-secundar)*, în: „Educ. et. Cult.", 1970, nr. 14, p. 4—9.

C. THESMAR, *Etudes sur les raisons des abandons aux cours du soir (Studii asupra cauzelor renunțării la cursurile serale)*, în: Docum. I.N.F.A., 1965, nr. de mai, p. 1—107.

CL. TOURNEUR, *La formation et les étranges lucarnes (Formarea și procedee ciudate)*, în: „Rev. METRA", Fr., 1973, 12, nr. 1, p. 61—100.

R. VATIER, *La politique de formation continue du Ministère de l'Education Nationale (Politica de formare continuă a Ministerului Educației Naționale)*, în: „Educ. permanente", 1971, nr. 10, p. 119—126.

R. VATIER, *Le développement de l'entreprise et la promotion des hommes (Dezvoltarea întreprinderii și promovarea oamenilor)*, E.M.E., 1960.

J. VAIZEY, *L'éducation dans le monde moderne (Educația în lumea modernă)*, Hachette, 1967.

A. ZIV, *Mesure et encouragement de la créativité (Descoperirea și încurajarea creativității)*, în: „Pédagogie fr.", 1971, 26, nr. 2—3, p. 130—137 (bibliog.).

II. REVISTE ȘI PUBLICAȚII PERIODICE

„Bulletin du Bûreau International de l'Education", Genève.

„Education permanente", Revue de l'Institut National de Formation des Adultes, Nancy.

„Etudes et Documents d'éducation", publicate de UNESCO, Paris.

„Formation permanente", revistă lunară publicată de Hachette, Paris.

„Hommes et Entreprises", revistă a C.E.G.O.S., Neuilly.

„Hommes et Techniques", Paris.

„Informations S.I.D.A." (Service d'Information et de Documentation de l'apprentissage et de la formation professionnelle) (Serviciul de informare și de documentare asupra învățământului și a formației profesionale), Lille.

„Informations Universitaires et Professionnelles Internationales", Paris.

„L'Education", Paris.

„Le Journal de l'audio-visuel", Paris.

„Les Cahiers pédagogiques", Ed. SEVPEN, Paris.

„L'Information psychologique" Ed. PRIVAT, Toulouse, nr. spécial 43, 1971, sur Pédagogie et Psychologie.

„Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle", Paris.

„Media", Revue de l'I.N.P. (revistă a Institutului național de pedagogie), Paris.

„Perspectives de l'Education", Paris.

„Prospective", Revue du Centre d'Etudes prospectives Gaston Berger, éditée par les P.U.F., (revista Centrului de studii prospective Gaston Berger, editată de P.U.F.).

„Publications du Centre Audio-visuel de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud.

„Revuie internationale de l'Education des Adultes et de la Jeunesse", UNESCO, Paris.

Scanned with OKEN Scanner

„Revue du C.I.F.E.", public. trimestrielle de l'I.N.P. (publicație trimestrială a Institutului național de pedagogie, Paris.

„Télévision et Education", Paris.

III. DOCUMENTE ȘI DOCUMENTAȚIE

Annuaire de l'Audio-visuel, Ed. V.M., Paris.

Bibliographie pédagogique annuelle du B.I.E. (Bureau International de l'Education, Organisme de l'O.N.U.), Genève (Suisse).

„Des maîtres s'instruisent", public. UNESCO, 1970.

Guide international de la documentation pédagogique, 2e édition, 1960—1965 (la première éd. couvrait la période 1955—1960), public. de l'UNESCO, 1971.

P. RICHARD et P. PAQUET, *L'éducation permanente et ses concepts périphériques. Recherches documentaires*, éditions Cujas, 1973.

Répertoire des Organismes de formation et de perfectionnement.

Répertoire des recherches en éducation des adultes, édité par l'I.N.F.A. et le Ministère de l'Education Nationale, martie 1971.

Sciences de l'Education. Recherches en cours en France, édité par le Centre de Doc. Sciences Humaines du C.N.R.S., Paris.

Symposium international de Sociologie militaire (Bendor, 21-25 sept. 1970), *Les militaires et leur formation dans un monde en évolution*, Ed. S.P.E.I., Paris.

IV. CENTRE ȘI INSTITUTE NAȚIONALE

Bureau International d'Education, Département de l'U.N.E.S.C.O., Publications d'une série „Expériences et innovations en éducation".

Centre de documentation en Sciences Humaines (C.D.S.H.), Paris (a publié par année *Recherches en cours dans les Sciences de l'Education*, cf. II).

Centre d'Etudes et de Recherches Psychotechniques (C.E.R.P.), Service de l'Association Nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes (A.N.F.P.A.), Ministère des Affaires Sociales, Paris.

Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale (C.U.C.E.S.), Nancy.

Centre Universitaire d'Education et de Formation des Adultes, Grenoble.

Centre Université-Economie d'Education Permanente (C.U.E.E.P.), Lille.

Centre d'Information et de Recherche sur la Formation (C.I.R.F.), Genève (Suisse).

Division „Education des Adultes" de l'U.N.E.S.C.O, Paris.

Institut pédagogique national, Paris.

Institut national de formation des adultes, Nancy.

National Institute for Adult Education, London, WIM.

Office français des techniques modernes d'éducation, Paris.

V. ÎNCHIRIERI ȘI VÎNZARI DE FILME DESTINATE FORMĂRII ADULȚILOR

Association des producteurs de films industriels et de films d'information (A.P.F.I.F.I.), Paris.

Association Film et Formation, Paris.

Scanned with OKEN Scanner

Centre audio-visuel de l'entreprise, Paris.
Centre de diffusion du film d'information (C.E.F.D.I.), Paris.
Connaissance de l'économie par le film (C.E.F.I.L.M.), Paris.
Les Analyses cinématographiques, Paris.

N. B. — *La cinémathèque nationale, rue d'Ulm, 75005 Paris, procure des films selon son catalogue aux enseignants de l'Education Nationale, gratuitement, sur demande.* (Cinemateca națională procură gratuit, la cerere, filmele din catalogul său profesorilor din Ministerul Educației Naționale).

Scanned with OKEN Scanner

LEXIC

ACULTURAȚIE : starea care precedă achiziționarea și însușirea (de către un individ sau un grup) a unor habitudini culturale, norme, valori, modele de conduită și de gîndire, aparținînd unui alt grup. Astfel, „a se americaniza" înseamnă a-și însuși cultura mediului social american ; la fel „a se germaniza", „a se franciza" etc. *Integrarea unui individ într-un univers profesional* este o formă de aculturație.

ACTIVĂ (ȘCOALĂ) : la origine, nume generic dat instituțiilor școlare unde erau aplicate principiile pedagogice inspirate de J. Dewey, O. Decroly, A. Ferrière, cu începere din anul 1920—1930. Aceste principii erau : utilizarea intereselor spontane ale copiilor și instruirea prin acțiune. „Școala activă nu este o metodă, este un spirit" (A. Ferrière, 1947).

ACTIVE (METODE) : nume dat global metodelor pedagogice prezentînd trei caracteristici : 1) utilizarea grupului ca mijloc de formare și ca factor de progres pedagogic ; 2) utilizarea motivațiilor intrinsece ; 3) trezirea inițiativei elevilor, care trebuie „să descopere" ceea ce sînt obligați să învețe.

Chiar denumirea de metode active conține acuzarea metodelor tradiționale de învățămînt, care sînt judecate *ipso facto* ca „pasive", adică întemeiate pe un studiu impus de modelul profesoral și pe motivații *extrinsece.*

ACȚIUNEA DE CERCETARE *(Action research) :* termen propus de K. Lewin pentru a indica o cercetare (psihologică, sociologică, pedagogică) efectuată nu în laborator, nici *a priori,* ci în acțiunea de schimbare operată pe realitatea umană și socială. Formularea teoretică se elaborează progresiv numai prin acțiune și căutînd modul de a introduce o schimbare în aceste domenii.

ANDRAGOGIE : nume compus din cuvinte grecești după modelul cuvîntului „pedagogie" și propus de Goguelin pentru a indica educația *(agogie)* adulților (*andr* = oameni adulți).

ANALIZA CONȚINUTULUI : extragerea și categorisirea elementelor și aspectelor semnificative dintr-o informație, dintr-o comunicare sau dintr-un ansamblu de exprimare. Metodele de analiză sînt calitative și cantitative. Ele variază după obiectivele operației, de la simpla clasificare a datelor pe categorii sau pe teme, pînă la analizele lingvistice și semantice.

AUDIOVIZUAL : cuvînt compus din latinescul *audio-video* (a auzi și a vedea), indicînd tehnicile moderne, care utilizează imaginea sau sunetul sau pe amîndouă în același timp, pentru informare și instruire (mijloace sonore și verbale, televi-

Scanned with OKEN Scanner

ziune, magnetofon, disc, magnetoscop, videocasetofon etc.).

AUTOORGANIZARE (sau „organizarea de sine") : proces de organizare efectuat din inițiativa persoanelor direct implicate, ceea ce elimină orice organizare impusă din exterior.

ATIPIC : caz neîntîlnit în definirea și categorisirea dată în tabelele de referință și care nu corespunde unui tip sau unui ansamblu cunoscut.

BEHAVIORISM : concepție și metode ale psihologiei care elimină referirea la conștiință ; au apărut la începutul secolului XX, datorită lui Watson, ca o reacție împotriva metodei secolului precedent, bazată pe introspecție (descrierea făcută de subiect a propriilor sale reacții și impresii). E vorba, în primul rînd, de observarea conduitei subiectului în modul cel mai riguros și obiectiv posibil. După Watson, cele mai multe conduite sînt „învățate" și prezintă o înlănțuire de reflexe condiționate.

BIROCRATIZARE : proces prin care se creează și se dezvoltă birocrația, în urma multiplicării rapoartelor administrative (înlocuind raporturile umane) în funcționarea unui organism social (industrial, politic sau social propriu-zis), care pierde astfel din vedere obiectivele reale și vii, originare, ale instituției sale și se ia pe el drept scop.

BRAINSTORMING : sau „asalt de idei" sau „asaltul minților înfierbîntate". Tehnică folosită la întruniri și destinată să producă în grup maximum de idei, în minimum de timp. Există mai multe tehnici bine codificate. Cea mai cunoscută este aceea a lui Osborn.

Operația se împarte în trei faze : 1) faza de prezentare motivantă a problemei (simplu și bine formulată), pentru rezolvarea căreia se caută idei ; 2) faza de *brainstorming propriu-zis*, unde grupul (8—12 persoane), stimulat de un animator, care trasează liniile, produce idei fără critică (de obicei, un grup de 10 persoane produce 150 de idei pe oră) ; 3) faza de selecționare a celor mai bune idei, făcută de un grup nou de 4—5 experți, care au mai lucrat în producția precedentă.

BUSINESS-GAME (JOC STIMULATOR DE AFACERI) : metodă de antrenament în conducerea afacerilor și în jocurile de afaceri, folosind stimuli, adică teme de joc înscrise într-un context al situației, operațional și informațional, reproducînd analogic responsabilitățile reale. Se asociază, în general, ordinatoare pentru a oferi, accelerat, echipelor în joc rezultatele deciziilor lor cu privire la ansamblul situației din fiecare moment.

CADRU DE REFERINȚĂ : sistem de idei, opinii, categorii, valori și sentimente, propriu unui individ sau unui grup și pe baza căruia acest individ (sau grup) dă un sens celor auzite sau spuse. Cadrul de referință nu este întru totul conștient.

CAZ (METODA CAZURILOR) : v. cuvîntul *Metodă*.

CHECK-LIST (LISTA PUNCTELOR-CHEIE) : cuvînt englezesc, indicînd lista punctelor de bifat (de marcat). Lista punctelor precise, succesive, care trebuie observate sau executate în ordinea înscrierii lor. Această listă, stabilită mai dinainte, din momentul împărțirii cronologice a unei munci complexe, permite să nu se uite nimic și să se execute operațiile în ordine, bifînd punctele pe măsură ce au fost executate. Lucrarea, într-un anumit post, poate fi prezentată sub

Scanned with OKEN Scanner

formă de *check-list*, aceasta constituind ordinea și consemnele executării complete a lucrării. Din acest punct de vedere, *check-list*-ul unui post, cînd există asemenea listă, reprezintă analiza muncii (sau a uneia din munci) care revine postului respectiv.

CLIMAT PEDAGOGIC : situația psihologică și psihosocială instaurată și cerută de atitudinile și metodele instructorului-monitor-formator. Înseamnă mai mult decît simpla „ambianță psihologică" ; este tipul relațiilor trăite (cursanți-instructori, cursanți între ei, cursanți-muncă, cursanți-timp), rezultat din sistemul pedagogic folosit.

COMUNICARE : 1) în sens larg și prin extensie abuzivă, înseamnă mesajul sau informația care trebuie transmisă ; 2) în teoria comunicărilor arată procesul prin care informația este transmisă de un emițător unui receptor ; 3) în sens limitat, indică însăși natura și sensul procesului : relația interumană, prin care interlocutorii pot să se înțeleagă și să se facă înțeleși sau să se influențeze unul pe altul.

COMUNICA (vb.) : a te pune în relații cu altul, în vederea atingerii unor anumite obiective și mai întîi pentru a explica ceva.

COMUNICARE CONSUMATOARE : comunicarea care înseamnă o „descărcare" emoțională sau exprimarea unor sentimente ale emițătorului, fără intenția de a influența. Într-una din formele sale (numită de obicei *fatică*), persoanele vorbesc ca să vorbească și numai pentru plăcerea de a sta de vorbă sau *de a fi împreună*.

CONCEPT : este conținutul unui cuvînt. Acest conținut variază, firește, după gradul de experiență, după cunoștințele sau specializarea științifică posedate de cel care folosește conceptul. Variația aceasta începe cu simpla imagine generică (de exemplu : „peștele" pentru un copil sau pentru un consumator), pînă la ideea abstractă cea mai bogată în cunoștințe și în experiențe științifice (de exemplu : clasa peștilor, pentru un zoolog). Este ideea pe care ne-o facem cu privire la un ansamblu de obiecte sau de ființe, rezultat din elaborarea intelctuală și verbală (conceptualizare), dusă mai mult sau mai puțin departe, începînd cu percepția.

CONFORMITATE (presiunea conformității) : orice grup social produce norme și standarduri de conduită, de îmbrăcăminte (moda dintr-un grup), de limbaj, ca și de acțiuni stereotipe, de opinii, de valori și de mituri. Aceste *modele* exercită asupra membrilor grupului o influență care tinde să-i facă să se asemene unii cu alții, obligîndu-i să adopte aceleași idei și aceleași comportamente. Este ceea ce numim *presiunea conformității*. Rezistența la presiunea conformității duce la deviere sau la conflict.

CREATICĂ : cuvînt lansat în 1967 de M. Demarest și M. Druel pentru a indica știința creativității și metoda de dezvoltare a creativității la indivizi și la grupuri.

CREATIVITATE : cuvînt format recent după modelul *productivitate*, în raport cu *producția*. Înseamnă activitatea creatoare, capacitatea de a găsi soluții noi sau idei originale, de a inventa.

CULTURĂ : în antropologie se numește „cultură" totalitatea instituțiilor, credințelor, arta, religia, obiceiurile, normele, valorile, limbajul, caracterizînd o

Scanned with OKEN Scanner

societate umană și deosebind-o de alta.

În sens general, „cultura" înseamnă gradul de dezvoltare a vieții intelectuale, estetice, științifice sau sociomorale a unui individ (în acest sens, „cultivat" se opune cuvîntului „incult" sau „necioplit"). *Cultura generală*, ansamblul cunoștințelor nespecializate, indică gradul de aptitudine intelectuală și umană, care sporește capacitatea de înțelegere și de a avea idei.

CURSUS STUDIORUM : expresie latină, însemnînd cursul studiilor, desfășurarea în timp a ciclului de studii, cu conținuturile lor succesive și cu etapele lor pedagogice.

CIBERNETICĂ : știința reglării sau controlului mașinilor, permițînd să se organizeze autoreglarea „comportamentului" mașinii, în funcție de semnalele care o „informează" asupra desfășurării operațiilor sale *(v. feedback)*. În sens larg, înseamnă știința care permite să se construiască roboți și servomecanisme. În sens general, știința de organizare rațională a comportamentelor în vederea atingerii obiectivelor predeterminate.

CARACTERISTIC : care se referă efectiv la problemă ; care face parte din datele esențiale cercetate.

DESCOPERIRE: 1) acțiunea de a descoperi sau de a inventa ; 2) obiectul sau rezultatul acțiunii precedente.

În pedagogie, metoda numită „prin descoperire" constă în a lăsa individul să lucreze singur pentru a găsi soluția unei situații problematice (neplăcută sau excitantă, în care este implicat), soluție pentru care nici metodele, nici rezultatele nu sînt cunoscute mai dinainte.

DOCIMOLOGIE : capitol recent al psihologiei, privind condițiile de validitate ale examenelor de verificare a cunoștințelor, adică, pe de o parte, factorii de eroare, proveniți de la corectori și de la modalitățile probelor, și pe de altă parte, corelațiile dintre notare și nivelul real care trebuie evaluat. Partea practică a docimologiei este consacrată punerii la punct a probelor „obiective", a căror valoare cere numeroase cercetări, dar care elimină „factorul personal" al corectorilor obișnuiți. Testul docimologic este un chestionar cu răspunsuri multiple, permițînd evaluarea cunoștințelor în mod rapid și obiectiv.

DRILL : exercițiu care urmărește obținerea unei *automatizări* a reacțiilor, a mișcărilor sau, în mod general, *a răspunsurilor* subiectului instruit. Dresaj pedagogic.

EMIȚĂTOR : sursa unui mesaj. Organismul producător al mesajului sau al semnalului în direcția receptorului.

ERGOLOGIE : știința muncii omenești, cuprinzînd aspectele muncii : 1) fiziologia organismului uman în timpul muncii, în timpul oboselii, al riscurilor și al bolilor etc. ; 2) analiza sistemului „om-mașină", problemele adaptării oamenilor la locul de muncă, ale adaptării mașinilor, ale raționalizării sistemului ; 3) studiile tehnicilor și ale tehnologiei din punct de vedere funcțional, al echipamentelor ; 4) analiza condițiilor și a mediului de muncă.

EVALUAREA (chestionar de ..., sau reuniune de ...) : stabilirea unei judecăți (individuale sau colective) cu privire la valoarea cuiva, a unei metode, a unui proiect, a unei sesiuni. Evaluarea se face în raport cu scopul

Scanned with OKEN Scanner

urmărit (de exemplu, definirea espectațiilor, satisfacția personală, analiza așteptărilor etc.), după criterii obiectivate și o „scară" convențională.

EXPERIENȚIAL (EXPERIENTEL), incluzînd propria persoană : care a făcut sau face obiectul unei probe de existență istorică personală, trăită la un moment dat de cineva și care face parte integrantă din „experiența sa de viață". Se opune termenului *experimental,* care arată, dimpotrivă, obiectul unei experimentări, fără implicarea afectivă a subiectului.

EFECTUL LUI ZEIGARNIK : fenomen psihologic descoperit de Bluma Zeigarnik în 1927, împreună cu Lewin : o sarcină neterminată sau nereușită lasă subiectul într-o stare de tensiune care explică reamintirea timp mai îndelungat și în mod mai profund a eșecurilor și a frustrațiilor decît reamintirea sarcinilor reușite sau a acțiunilor duse la bun sfîrșit.

FEED-BACK (cuvînt englezesc, însemnînd *alimentare recurentă) :* 1) în cibernetică, informație automată de revenire sau semnal permițînd controlul și reglarea automată a unei operații în curs, dat fiind scopurile și normele acestei operații ; ea se efectuează începînd cu evaluarea automată a rezultatelor obținute în fiecare moment ; 2) în psihologia socială, semne direct sau indirect perceptibile, permițînd unei persoane (care a avut un comportament dat sau care a emis un mesaj pentru o altă persoană) să cunoască efectul sau rezultatul comportamentului sau al comunicării sale. Informație de revenire, verbală sau nonverbală, permițînd emițătorului sau inițiatorului să cunoască dacă mesajul său a fost primit și cum a fost primit sau înțeles.

FORMATOR : 1) *adj.* care are o valoare de formare, eficace din punct de vedere pedagogic (de exemplu, un anume exercițiu este formator) ; 2) *subst. comun.* Indicarea unui profesor, a unui instructor, monitor, pedagog sau educator, prin care se insistă asupra rolului constînd în dezvoltarea, la subiectul de instruit, a facultăților care îi sînt proprii, a potențialității sale, în vederea stăpînirii anumitor situații socioprofesionale. Prin aceasta, cuvîntul se opune conceptual termenului de „informator" și de „dresor".

FOMRAL *(oficial) :* se opune termenului de nonformal (neoficial). Arată aspectul oficial al relațiilor, al organizației, al structurii sociale. Șeful *formal* este acela care deține autoritatea poziției sale în organizația oficială.

„GROUP-COOPERATION-GAME" : (vezi *sinergometru*).

GRUP DE APARTENENȚĂ : pentru un individ anume, grupul de apartenență înseamnă grupul în care este prezent, la care participă și unde are un rol sau o funcție (fie și aceea de simplu membru).

GRUP DE BAZĂ : alt nume al grupului de formare în relațiile umane (vezi *grupul T).*

GRUP DE REFERINȚĂ : grup al cărui subiect este, se consideră sau ar vrea să fie (deși nu este neapărat un grup la care participă *în momentul de față)* și ale cărui norme, valori, opinii, modele de conduită le-a asimilat în așa grad, încît participarea sa actuală la *alte* grupuri este stînjenită prin *identificarea* cu grupul exterior.

GRUP DE FORMAȚIE : alt nume al grupului de bază (vezi *grupul T).*

Scanned with OKEN Scanner

GRUP T (Training-Group — GRUP DE FORMARE A RELAȚIILOR UMANE): denumirea aceasta a apărut în 1947 în Statel Unite, în cursul unui seminar de reciclare destinat profesorilor și condus de Kurt Lewin și de colaboratorii săi. A devenit o metodă, avînd ca obiective oficiale: sensibilizarea față de dinamica grupului, studiul interacțiunilor de grup și schimbarea personală în experiențele trăite și în practica relațiilor interumane; metoda intră în categoria metodelor *„experiențiale"* (cu implicarea directă a subiectului) dure.

Este un grup ocazional, întrunit fără o temă exterioară de discuție, cu unul sau mai mulți instructori (a căror sarcină este de a ajuta grupul în progresia sa), timp de mai multe zile.

INCITATOR: susceptibil de a stimula, de a trezi interesul sau motivația.

INCIDENTĂ (comunicare): care dă o altă informație decît aceea pe care emițătorul avea intenția s-o dea și pe care receptorul o descoperă sau o deduce cu această ocazie.

INDUCȚIE: în sensul psihologic, tip de relație prin care o intervenție oarecare (numită inductoare) determină la altul o reacție complementară sau opusă (reacție indusă). În acest sens, sugestia este un caz special de inducție.

INFORMAȚIE: 1) acțiunea de a informa, de a da lămuriri, de a face știut sau cunoscut ceva, cuiva; 2) conținutul comunicării sau al mesajului; 3) semne sau semnale avînd un anumit sens pentru un receptor uman sau mecanic.

INSTITUȚIONAL: care se referă la o instituție socială, la o organizație (de stat sau privată), avînd statute, reguli sau scopuri oficiale.

INSTITUȚIONALĂ (pedagogie): concepție pedagogică în care rolul educației ar fi redus sau chiar suprimat, acțiunea educativă rezultînd din mediul și din grupul în care trăiește elevul. Absență totală de autoritate; decizia grupului privind viitorul său și viitorul membrilor săi. Nume nou dat pedagogiei libertare. De fapt, ea este antiinstituțională.

INSTRUMENTALĂ (condiționare): metodă de dresaj care constă în provocarea învățării nu prin repetarea răspunsului bun, ca în condiționarea numită *pavloviană*, ci prin alegerea încercărilor și erorilor libere, în situație foarte motivantă, pînă ce răspunsul bun este remarcat și încurajat.

INSTRUMENTALĂ (comunicare): comunicarea avînd un scop (de exemplu, un ordin de executat, o informație destinată să influențeze pe receptor) și organizată pentru atingerea cît mai eficace a acestui scop.

INTERACȚIUNE: schimb interuman în cursul căruia intervenția unuia dintre participanți exercită o acțiune asupra celorlalți, și invers. Interacțiunile constituie viața de grup; ele influențează participanții la nivelurile cognitive și socio-afective.

INTRINSECĂ (motivație): care provine din eul subiectului, avînd legături strînse cu viața sa. Se opune termenului de *extrinsec* (care este impus din exterior).

JOC DE ROL: scenă improvizată între două sau mai multe personaje, plecînd de la un scenariu (oferit actorilor), destul de neprecis sau general pentru a

Scanned with OKEN Scanner

permite fiecărui personaj să joace rolul în felul său.

Jocul de rol permite ulterior, prin analiza felului în care fiecare personaj şi-a jucat rolul, să evidenţieze fie dificultăţile nebănuite ale rolului, fie modurile tipice ale personalităţii actorului.

ÎNTĂRIRE : operaţie de bază a condiţionării, întărirea are un sens diferit în teoria clasică (Pavlov), unde exprimă prezentarea experimentală a stimulului necondiţional, asociat cu stimulul condiţional (ceea ce evită slăbirea reacţiei dobîndite), iar în teoria condiţionării operante (Skinner), întărirea înseamnă răspunsul satisfăcător prin el însuşi, care devine recompensă a efortului, contribuind la reducerea tensiunii.

LEARNING : schimbarea individuală datorată unei învăţări sau unei experienţe personale. Se numesc, de asemenea, *learning* procesele acestei schimbări.

LINIAR (program) : tip de instruire programată, caracterizînd maşinile de învăţat ale lui Skinner, în care eroarea este sistematic evitată. Descompunerea şi prezentarea elementelor progresiei pedagogice sînt prevăzute în aşa fel încît răspunsul bun (care va fi imediat încurajat) să fie indus.

MAGISTRU : cuvînt de origine latină, indicînd pe profesor. Cuvîntul simbolizează autoritatea profesorului (aceea a puterii şi a ştiinţei) într-o relaţie pedagogică tradiţională.

MARKETING : cuvînt englez, indicînd „ştiinţa pieţelor de desfacere". Principiul *marketing*-ului este de a percepe producţia, produsele şi serviciile din punctul de vedere exclusiv al consumaţiei şi al „clientelei". De aici provine necesitatea cunoaşterii „pieţei", adică a cumpărătorilor sau a clienţilor, pentru a răspunde nevoilor, aşteptărilor şi motivaţiilor acestora.

MASS-MEDIA : mijloace de comunicaţie de masă, deci capabile să vehiculeze aceeaşi informaţie la un mare număr de persoane (jurnale, radio, televiziune, cinema, afişe etc.).

MATERN : cuvînt de origine latină, care indică a te comporta cu cineva aşa cum o bună mamă îşi tratează copilul. Sinonim cu *nursing* (sau cum îl tratează o doică).

MENTALISM : 1) în *psihologie*, teorie care consideră fenomenele psihice ca o realitate ireductibilă la fenomenele fizice şi fiziologice. Punct de vedere mentalistic ; 2) în *metodologia pedagogică*, indică ansamblul procedeelor de reprezentare mintală, de memorare, de organizare conştientă a imaginilor şi a ideilor, în opoziţie cu o deprindere mecanică a gesturilor.

MERCHANDISING : arta şi tehnicile prezentării produselor comerciale şi industriale în vederea promovării vînzărilor.

METACOMUNICARE : comunicare cu privire la o comunicare, adică o comunicare care explică cum trebuie să fie înţeles mesajul de către receptor. De exemplu : un semn cu ochiul va indica faptul că un anume cuvînt nu trebuie luat în serios.

METODA CAZURILOR (sau a studiului de caz): una dintre metodele pedagogiei active întemeiată, pe de o parte, pe studiul unui caz concret în vederea găsirii unei soluţii sau de a-i cerceta structura dintr-un anumit punct de vedere, pe de altă parte, întemeiată pe discuţia în grup, aceasta avînd valoarea sa instructivă proprie. Conducerea acestei discuţii în grup asu-

Scanned with OKEN Scanner

pra cazului concret cere o tehnică specială de animare.

METODOLOGIE : totalitatea metodelor utilizate de o știință și teoria generală asupra acestei totalități. Se spune astfel, de asemenea, despre aplicarea efectivă a unei metode și a problemelor ridicate de aplicările sale.

MIMODRAMĂ : sinonim cu „jocul de rol", semnifică, mai precis, o scenetă improvizată într-un scenariu cu două personaje sau pe tema unui monolog.

MOTIVAȚIE : trebuință, dorință, tendință sau aspirație care stimulează sau dispune pe un individ să aibă un anumit comportament sau să ia anumite decizii. Motivația este o tensiune afectivă care orientează conduita, susținînd activitatea spre un scop sau spre o situație satisfăcătoare.

MOTIVA (a) : în sens psihopedagogic strict, „a motiva" un grup, o clasă, un elev înseamnă a proceda în așa fel încît aceștia să resimtă pînă la urmă puternic trebuința de a ști sau de a învăța ceea ce li se prezintă. În acest sens, „motivînd" un grup, se declanșează un comportament de rezolvare a „trebuinței" care mobilizează și stimulează grupul spre achiziționarea cunoștințelor capabile de „a răspunde" la această tensiune specială. În sens general, „a motiva pe cineva" înseamnă a utiliza una din motivațiile obișnuite (de exemplu, creînd o situație pe care respectivul o socotește nesatisfăcătoare și totodată mijlocul de a o rezolva) pentru orientarea comportamentului său într-un anumit sens (spre căutarea soluției, de exemplu).

NARCIS (complexul lui) : admirație excesivă față de sine.

NEGATIVĂ (pedagogie) : metodă a instructorului constînd în a evita intervenția, a nu da soluții, nici rețete, a nu atrage prea mult atenția elevului, toate cu scopul de a nu folosi decît interesele spontane, a lăsa evoluția elevului (socotită **a priori** ca îndreptîndu-se numai spre bine și spre o deplină dezvoltare a virtuților naturale) să se realizeze de la sine. Concepția lui J. J. Rousseau. Profesorul apără copilul de influențele exterioare și sociale, considerate nocive.

NONDIRECTIVĂ (pedagogia) : concepția lui Carl Rogers, conform căreia profesorul nu trebuie să ceară „elevilor" săi nici respectarea de reguli, nici disciplină, nici program, nici idei conducătoare, ci, dimpotrivă, trebuie să-și concentreze atenția asupra exprimării lor spontane, asupra dorinței naturale de realizare proprie și asupra voinței de a învăța, datorită cărora rolul său se limitează la acela de auxiliar al autodezvoltării.

NONVERBAL : care nu aparține exprimării vorbite sau scrise. Comunicarea nonverbală se face prin priviri, semne, mimici, atitudini, tonul vocii etc.

NONFORMAL : fără referință la regulile formale sau oficiale, nici la organizarea *a priori* și, din această cauză, liber și fără restricție datorată constrîngerilor. De exemplu : o reuniune nonverbală este nestructurată, iar comunicările între participanți, în cadrul acestei reuniuni, sînt libere, fără a ține seamă de statute, nici de reguli.

OPERANTĂ (condiționare) : vezi condiționarea instrumentală și cuvîntul „întărire".

ONE-MAN-SHOW : spectacol constituit de numărul unui singur personaj, care ocupă scena (și reține publicul) tot timpul (el constituie tot spectacolul).

Scanned with OKEN Scanner

ORIZONT TEMPORAL: reprezentarea viitorului personal al unui subiect, proiectarea lui în viitor, previziunea obiectivelor personal-sociale care trebuie atinse într-un termen mai scurt sau mai lung. Un individ fără orizont temporal nu are alt scop decît satisfacerea nevoilor sau tensiunilor imediate (viața în prezent).

PARADIGMATIC: care servește de model, de ideal, de valoare absolută de referire.

PARALIMBAJ: totalitatea mijloacelor nonverbale ale comunicării (vezi *nonverbal*).

PATERNALISM: atitudine (a unui deținător de autoritate ierarhică) ce constă în tratarea subordonaților ca pe copiii săi și ca pe copii în general; acesta ia singur decizii, dar are relații afectuoase și familiale cu cei care trebuie să asculte, șeful știind mai bine decît ei care este binele lor și ținînd seama de acest lucru.

PEDAGOGIE: din punct de vedere etimologic, arta de a conduce *(agogie)* copiii *(ped)*, știința normativă a educației, studiul procedeelor și al metodelor educației și, mai general încă, al oricărei acțiuni educative. Problema pedagogiei fiind mai întîi aceea a scopurilor, iar doctrinarii politici interesîndu-se de copii în măsura în care aceștia vor fi adulții de mîine, orice ideologie politică introduce o redefinire a pedagogiei.

PROGRAMARE: organizarea sub formă de „program", adică de operații succesive și ordonate, pe care trebuie să le execute o mașină electronică, conform „instrucțiunilor" (sistemului de semnale de pornire) date mai dinainte mașinii, operații care trebuie să apară conform unei cronologii și unor condiții prevăzute anterior.

PROGRAMAT: ordonat după o programare în sensul de mai sus.

RAMIFICAT (program): tip de desfășurare a unui program (într-o mașină de învățat), caracterizat prin faptul că: 1) sînt posibile mai multe răspunsuri, deci răspunsul poate fi greșit; 2) aceste erori sînt prevăzute și analizate; 3) fiecare arată o formă a neintegrării cunoștințelor sau o informație insuficientă și trimite, deci, la un buton *ad hoc*, adică la o secvență de informații suplimentare.

RECEPTOR: sistem (om sau mașină) destinatar al unui semnal sau al unei informații și fiind susceptibil de a le descifra.

RECICLARE: instruire complementară sau cu totul nouă oferită profesioniștilor cu scopul de a le comunica schimbările sau progresele intervenite în domeniul de care se ocupă sau se vor ocupa.

REDUNDANȚĂ: secvență utilă din punct de vedere pedagogic, dar de valoare informativă nulă într-un discurs sau o comunicare: repetare, parafrază, revenire.

REFLEX CONDIȚIONAT sau **CONDIȚIONAL:** răspuns dobîndit în mod automat și declanșat la un semnal. Dobîndit prin învățare și repetiții, semnalul, el însuși indiferent (la început sau în sine), devine semnificativ și declanșator al unui comportament numai prin învățare și exercițiu. Se opune *reflexului necondiționat*, care înseamnă reacția automată naturală (nu învățată sau înnăscută).

REPERTORIU: vocabular specific unei științe, unei meserii, unui grup primar. Același cuvînt poate avea sensuri diferite după

Scanned with OKEN Scanner

repertoriul de referinţă (de exemplu : „tambur" pentru un muzician sau pentru un mecanic auto). Unele cuvinte pot să aparţină numai unui singur repertoriu (exemplu : „sinapsa", în neurofiziologie). Pedagogia unei ştiinţe constă mai întîi în studiul repertoriului respectiv.

SCOLASTIME : nume englez dat de Freinet oricărui sistem şcolar abstract şi impersonal, rupt de viaţă şi fără rezultate.

SEMINAR : în limbajul relativ la instruire, înseamnă un fel de „clasă", în care participanţii puţin numeroşi urmează şedinţele referitoare la un program fixat, într-un timp scurt (cîteva zile) şi în mod intensiv. Informaţia şi instruirea se realizează prin schimburi de păreri între grup (invitat să se constituie repede ca atare) şi instructorii şi emiţătorii de informaţie. Metodele utilizate variază după organizatori.

SEMINAR REZIDENŢIAL : sesiune de instruire activă, grupînd participanţii departe de întreprindere, într-un loc de „reşedinţă", consacrat cu totul sesiunii, în care toate activităţile colective (şedinţe, mese, studii serale etc.) se fac pe loc.

SENSIBILIZARE : în sens figurat, în expresia „seminar" sau sesiune de *„sensibilizare"*, este vorba de a favoriza descoperirea personală (prin experienţă proprie) a unui anumit ordin de fenomene sau a unui anumit domeniu (corespunzînd conţinutului şi duratei sesiunii), în aşa fel încît să-i intensifice perceperea ulterioară şi să trezească la cursanţi dorinţa de a-şi îmbogăţi singuri cunoştinţele în acest domeniu.

SIMULATOR : în ergonomie, în pedagogia activă, se numeşte simulator un aparat analog din punct de vedere structural cu situaţiile reale pe care vrem să le analizăm sau în vederea cărora vrem să formăm subiecţii (vezi *simulaţie*).

SIMULAŢIE : 1) în medicină şi, mai precis, în psihiatrie (ca şi în sensul obişnuit), simulaţia înseamnă *a se preface că* e bolnav, a prezenta anumite simptome, cu un scop precis (de a fi reformat, de a obţine : o pensie, o indemnizaţie, o reducere de pedeapsă etc.) ; 2) într-un sens metodologic şi în cercetare, simularea este cu totul altceva ; ea constă în realizarea unui dat (material sau simulat), *analog* sau izomorf, în raport cu o categorie de obiecte sau de situaţii *reale*, în aşa fel încît să se poată studia mai uşor variabilele în joc. Obiectul construit astfel este numit *simulator*. O machetă de avion într-un laborator, un test de inteligenţă, o cabină de instruire în conducerea auto, o bătălie într-o cutie cu nisip în centrele militare, un joc de afaceri pentru a învăţa gestiunea întreprinderilor, toate acestea sînt simulatori, fiecare într-un fel special.

SKIP BRANCHING : tip de învăţămînt programat, permiţînd să se facă „salturi" rapide în informaţia primită, cînd subiectul de instruit este deja la curent, şi, dimpotrivă, să se urmzeze calea lentă a programării liniare, cînd subiectul are de învăţat totul. Prezentarea etapelor de informaţii ţine cont de aceste două posibilităţi.

SOCIODRAMĂ : metodă de psihodramă, dar în care actorii sînt fie pe grupuri, fie reprezentanţi de grup. Cuvîntul este luat adesea şi în sensul de „joc de rol", cînd personajele sînt numeroase.

Scanned with OKEN Scanner

SPONTANEITATE : 1) posibilitatea de a răspunde imediat și liber la o situație oarecare. Aceasta presupune că subiectul n-are nici un complex care să provoace, dimpotrivă, comportamente repetitive și neadaptate ; 2) în concepția psihologică a lui Moreno, spontaneitatea se opune „conservatorismului cultural" sau tradițiilor de orice fel, ca și diferitelor tipuri de *dresaj* sau de dependență. Ea reprezintă creativitate, improvizare de roluri și capacitatea de a te adapta în mod activ.

STATUT SOCIAL : poziție recunoscută sau acordată unei persoane (într-un grup, în raport cu alți membri ai grupului), care în plus se bucură de multă considerație, de stimă socială, de respect. A avea „un statut social inferior" înseamnă că, în grupul respectiv, persoana este considerată de puțină valoare și importanță.

SUPRADETERMINARE (a unei conduite, a unei reacții, a unei opinii) : acumulare și convergență de factori determinanți (motivație, mobiluri, motive, cauze), încurajînd și intensificînd conduita, reacția, opinia etc. Un comportament supradeterminat prezintă toate aparențele hipervoinței.

SUPRAMOTIVAȚIE : intensificarea motivației (pozitivă sau negativă) pînă la un punct care depășește posibilitatea pentru eul persoanei de a controla și a regla comportamentul. Motivația dinamizează un subiect și-i întreține activitatea (de exemplu, dorința de a obține o performanță), dar supramotivația (de exemplu, această dorință devenită mistuitoare din frica unui eșec posibil) tulbură și paralizează conduita (trac, panică).

SINECTICĂ : cuvînt creat în 1965 de americanul William J. J. Gordon, pentru a indica o metodă de stimulare *a creativității* în grup.

SINERGOMETRU : aparat cu 6 locuri sau „birouri", creat în 1960 de R. Mucchielli, pornind de la „masa lui Bavelas" și servind ca suport unei metode de simulare, care permite obișnuirea cu comunicarea, cu cooperarea și cu organizarea muncii în echipă. Jocul de cooperare în grup *(Group-Cooperation-Game)* este un antrenament derivat din precedentul, care utilizează un simulator de 20 de locuri, orientat mai curînd spre cooperarea între echipe, ca și spre procesele de decizie.

STUDIEREA PROBLEMEI : studierea și rezolvarea unei probleme sînt considerate un comportament caracteristic ființei umane în fața dificultăților de toate felurile ale existenței. Prin aceasta, în urma cercetărilor lui Thorndike și a teoriilor lui Dewey, studierea problemei a devenit o metodă de antrenament cu valoare de instruire generală, dar permițînd, de asemenea, dobîndirea de cunoștințe, prin faptul că individul sau grupul antrenat pedagogic în rezolvarea unei probleme (motivant) trebuie să găsească informațiile de care are nevoie, aceasta pe parcursul pregătirii, cuprinzînd analiza datelor, a ipotezelor, verificările etc.

TEACHING (activitatea de a învăța pe altul) : învățămîntul considerat din punct de vedere funcțional.

TEHNOLOGIE : 1) studiul general al tehnicilor, cuprinzînd descrierea tuturor procedeelor de realizare, în toate domeniile — existente la un moment dat într-o anumită societate —, regulile

Scanned with OKEN Scanner

generale ale eficacității practice a acestor procedee, mijloace și unelte, evoluția tehnicilor etc.; 2) teoria tehnicilor într-un domeniu special sau chiar a unei tehnici anumite.

TRANSFER : în sens pedagogic și în teoria învățării se numește *transfer* folosirea noțiunilor sau a deprinderilor învățate în cursul unui exercițiu, pentru învățarea altui exercițiu. Astfel, rezultatul obținut în prima exersare servește în a doua, ușurează și accelerează progresele. Se știe că acest transfer nu este pozitiv decît dacă al doilea exercițiu (și cele următoare) prezintă o analogie de principiu sau de structură cu primul. Cu alte cuvinte — exceptînd cazurile de automatizare rigidă a comportamentului — cele învățate sînt transmisibile la alte exerciții (de exemplu, a învăța să conduci o mașină ușurează învățarea ulterioară a conducerii unei alte mașini de același tip și formă, avînd scopuri diferite de ale primei).

T. W. I. (TRAINING WITHIN INDUSTRY — EDUCAȚIA ÎN INTERIORUL UNEI INDUSTRII) : metodă de educare accelerată a responsabililor în industrie, creată în Statele Unite în 1941 de Ch. R. Dooley. Metoda constă în învățarea comportamentelor tipice, fiecare corespunzînd unui aspect codificat al unei situații complexe, descompusă și analizată. Situația va fi stăpînită cu ajutorul „fișei" care rezumă semnalele indicatoare ale fazelor situației respective și cu ajutorul punctelor-cheie ale comportamentelor învățate *(check-list)*.

ZGOMOT : perturbare întîmplătoare, de orice natură sau origine ar fi, care intervine în cursul transmiterii unui mesaj. „Paraziții" pe linia telefonică, de exemplu, reprezintă un „zgomot", dar și bîlbîiala emițătorului sau tonul antipatic al receptorului este același lucru.

Scanned with OKEN Scanner

PLANUL UNEI PREGĂTIRI INDEPENDENTE DUPĂ

4. Citiţi pe urmă expunerea 2, capitolele 1 şi 2.
Din acest moment, notaţi-vă observaţiile în toate ocaziile de audiere a unei conferinţe sau de vizionare a unui film de informare. Începeţi să vă puneţi întrebări privitoare la diferenţa dintre informaţia dată de film (mijloc audiovizual) şi informaţia obţinută prin conferinţă.

5. Citiţi expunerea 2, capitolul 3, pe urmă faceţi exerciţiul 4 şi terminaţi lectura expunerii 2.
Strîngeţi material documentar asupra maşinilor de învăţat ; duceţi-vă să vedeţi un centru sau o facultate care utilizează una din aceste maşini. Căutaţi să vă familiarizaţi (lecturile recomandabile) cu programarea unei instruiri.

6. Faceţi exerciţiul 5, partea întîi şi a doua.

Scanned with OKEN Scanner

7. Citiţi în întregime expunerea 3.
Pentru a vă familiariza cu conducerea unui grup în studiul de caz, faceţi exerciţiul 7 din fascicula *Metoda cazurilor*.
Deşi aceste exerciţii vă lămuresc tehnica de conducere, cunoştinţele respective rămîn inutile atît timp cît n-aţi învins, pe de altă parte, o eventuală timiditate *în faţa grupului*. Asupra acestui ultim punct, învăţaţi să interveniţi în mod spontan şi calm în reuniunile de grup (profesionale, politice, sindicale etc.), ale diverselor asociaţii de care aparţineţi.

8. Citiţi expunerea 4, capitolele 1, 2 şi 3.
Strîngeţi o documentaţie despre mijloacele audiovizuale, cereţi cataloage de la organizaţiile care difuzează filme de formare (adresele se găsesc la sfîrşitul bibliografiei). Reveniţi asupra observaţiilor voastre anterioare în legătură cu filmul de informare şi analizaţi impactul special al acestui mijloc cu prilejul altor observaţii (utilizînd televiziunea). Căutaţi să obţineţi o sală echipată cu un circuit interior de televiziune şi, dacă e posibil, să observaţi cursanţii care urmăresc o formaţie în aceste condiţii.
Vizitaţi un institut de studiere a limbilor vii, echipat cu mijloace audiovizuale (cabine individuale, cu magnetofon şi autocontrol). Există, desigur, asemenea institute în oraşul vostru sau în reşedinţa de judeţ (vedeţi în cartea de telefon).

Scanned with OKEN Scanner

Această fasciculă este destinată aplicării metodelor în legătură strînsă cu *Conducerea reuniunilor*, cu *Metoda cazurilor* și cu *Interviul de grup*.

În ceea ce privește conținutul, trebuie asociată cu cele 3 fascicule apărute în colecție: *Metodele directive și formarea adulților*, *Metoda audiovizuală și pedagogia* și *Expunerea creativității*. Exercițiile practice din aceste trei fascicule trebuie făcute sistematic în cursul unei pregătiri independente: cele din prima citată se fac după punctul 4 al acestui plan, cele din fascicula a doua citată, după punctul 5, iar cele din fascicula a treia citată, după punctul 9.

Într-o primă etapă, lucrați cu prezenta fasciculă conform planului de formare de mai jos, raportîndu-vă la celelalte fascicule numai cînd este indicat.

Această primă etapă de lucru trebuie să dureze una sau două luni, după timpul de care dispuneți (faceți în medie 1 punct sau 2 din acest plan de pregătire independentă pe săptămînă). Lăsați să treacă pe urmă o lună și reîncepeți, îmbogățindu-vă pregătirea cu ajutorul cîtorva lucrări de specialitate, citate în bibliografie.

9. Faceți exercițiul nr. 7, A și B, și citiți capitolul 4 din expunerea 4.
Strîngeți cît mai complet o documentație biografică și istorică cu privire la inventatori și la marile descoperiri.
Participați, dacă e posibil, la un *brainstorming*. În lipsă, informați-vă despre acest tip de reuniune (consultați *opera citată* a lui Osborn sau citiți expunerea 4 din fascicula *Conducerea seminariilor*. Un exercițiu de conducere de *brainstorming* se găsește, de asemenea, în fascicula de față.

10. Citiți expunerea 5, capitolul 1.
Încercați să stabiliți, după această schemă, un plan complet de formare care ar fi aplicabil cursanților doritori a se pregăti *pentru postul pe care-l ocupă*, durata acestei pregătiri fiind fixată de dumneavoastră cît mai bine posibil (ceea ce presupune, în fond, că fixați nivelul candidaților).

11. Citiți protocolul exercițiilor 8 și 9 și pe urmă cap. 2 al expunerii 5.

12. Faceți exercițiul 10 și citiți cap. 3 și 4 ale expunerii 5, ca și concluzia generală.

Scanned with OKEN Scanner

1. Citiți introducerea și expunerea 1.

2. Faceți exercițiul 1 B și înmulțiți experiențele referitoare la acest subiect.
Încercați dacă este posibil, să realizați în familie situația descrisă în exercițiul 1 A, varianta 2, și reflectați asupra observațiilor voastre.

3. Faceți, după un interval de timp, exercițiul 2.
Citiți protocolul exercițiului 3 și încercați să prevedeți reacțiile participanților. Eventual, puteți realiza această situație cu un grup de prieteni amabili și informați asupra scopurilor.

Scanned with OKEN Scanner